DOCUMENT RESUME

ED 179 095 FL 010 688

AUTHOR Mackey, William F.
TITLE Un siecle de colloques sur la didactique des langues (A Century of Meetings on the Teaching of Languages).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
PUB DATE 78
NOTE 222p.
LANGUAGE French; English

EDRS PRICE MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS Bilingualism; *Conference Reports; *Conferences; Educational Policy; Elementary Secondary Education; Higher Education; *Language Instruction; Language Planning; Linguistics; *Meetings; Organizations (Groups); Second Language Learning; Sociolinguistics; *Symposia; *Teaching Methods

ABSTRACT

This is a preliminary version of a listing of meetings on the teaching of languages. It includes meetings known by the terms congress, conference, and symposium, with special emphasis on international meetings. The work is divided into five chapters: (1) the origin and development of conferences on the teaching of languages; (2) a chronological listing of the meetings; (3) an index of the acronyms of the organizations, a selected bibliography of the proceedings, and an index to the titles of the proceedings; (4) an alphabetical list of the locations of the meetings; and (5) a selection of texts of the recommendations and conclusions of meetings dating from 1928 to 1976. In these texts, the following topics are treated: bilingualism and education, the teaching of foreign languages in elementary school, the future of higher education in Africa, language teaching methodology, retraining language teachers, the description and measurement of bilingualism, international education, educational anthropology and sociolinguistics, educational policy, linguistic and cultural diversity, educational policy and language minorities, bilingual education, and education in the native language. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED179095

William F. Mackey

UN SIECLE DE COLLOQUES SUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Publication B-76

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Alain Prujiner
Acting Director

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

1978
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit des subventions de soutien du Ministère de l'éducation du Québec et du Secrétariat d'Etat du Canada.

Ce document a été préparé à la demande de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco-Paris).

© 1978 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec): 2ième trimestre 1978

Table des matières

Avant-propos 1

I Origine et évolution des colloques sur la didactique des langues 3

II Inventaire chronologique des colloques 7

III a) Index des sigles des organismes 61

b) Bibliographie des Actes *(une sélection)* 63

c) Index des titres des Actes 75

IV Liste alphabétique des noms de lieu 83

V Recommandations et conclusions des colloques *(textes choisis)* 107

1. Le bilinguisme et l'éducation (1928) 108
2. Bilingualism in Education (1960) 113
3. The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children (1962) 117
4. L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique (1962) 143
5. Teaching Foreign Languages to Children and Adults (1964) 161
6. Modern Language Teaching (1965) 169
7. Retraining Second Language Teachers (1967) 173
8. La description et la mesure du bilinguisme / The Description and Measurement of Bilingualism (1967) 175
9. Probleme des Deutschen als Fremdsprache (1967) 183
10. Didactique des langues, monde bilingue et éducation internationale (1968) 189
11. The Contribution of Educational Anthropology and Socio-Linguistics to Educational Development (1971) 191
12. The Role of Linguistics and Sociolinguistics in Language Education and Policy (1971) 195
13. Vocation nouvelle et rôle des villes et des régions en matière d'éducation bilingue (1972) 201
14. Diversité linguistique et culturelle (1972) 203
15. Politiques touchant les minorités linguistiques (1974) 213
16. L'écologie de l'éducation bilingue (1974) 217
17. La scolarisation en langue maternelle (1976) 219

Origine et évolution des colloques sur la didactique des langues

Depuis une centaine d'années on se réunit à divers endroits dans le monde pour discuter les problèmes que posent l'enseignement et l'utilisation des langues secondes et étrangères dans un contexte scolaire. Après un siècle de colloques sur la didactique des langues le temps est peut-être venu d'en faire le bilan.

Le désir ou l'utilité de telles rencontres s'est fait sentir déjà au 19e siècle lorsque les langues secondes et étrangères sont devenues matières scolaires dans l'instruction publique. Il n'est pas surprenant que les problèmes les plus urgents aient été les premiers à motiver des rencontres. Ce sont les problèmes posés par l'utilisation d'une langue seconde comme langue scolaire qui ont obligé les intéressés à tenter de s'entendre sur la politique linguistique à suivre. C'est ainsi qu'en 1857, on s'est réuni au Pays de Galles pour arriver à une série de recommandations touchant l'utilisation de deux langues dans la scolarisation des enfants.[1] En 1887, une commission d'enquête sur l'éducation a fait état de l'utilisation de deux langues scolaires dans l'enseignement aux jeunes gallois.[2]

Dans plusieurs pays du monde occidental, on avait déjà accordé aux langues étrangères un statut analogue à celui des langues classiques. Toutefois les méthodes d'enseignement étaient aussi analogues. On enseignait la langue étrangère à partir de la langue maternelle en apprenant d'abord les règles de grammaire et les paradigmes, et ensuite en les appliquant à la traduction de phrases. Comme une telle méthode n'a pas réussi à produire des diplômés capables de parler la langue étrangère, il y a eu vers la fin du siècle une suite de réactions — voire de révolutions — dans le domaine de la didactique des langues. En 1867, Claude Marcel abolit la grammaire et la traduction dans l'enseignement des langues modernes. En 1868, Gottlieb Heness, suivi de Lambert Sauveur en 1874, propagèrent l'idée d'une méthode naturelle pour l'apprentissage des langues. Plus tard on ajouta une nouvelle dimension dans le comportement didactique du professeur de langue. Il s'agit de l'activité physique, propagée d'abord par Paul Gouin en 1880, et incorporée dans une nouvelle doctrine de didactique des langues qui sera connue sous le nom de *Méthode directe*. En 1882, on y ajouta une autre dimension — la phonétique. Cela a été surtout la contribution de Wilhelm Viëtor l'un des adversaires les plus tenaces des méthodes traditionnelles et fondateur de la revue *Die Neueren Sprachen* qui, aujourd'hui, continue à maintenir sa qualité et son prestige comme la plus ancienne revue au monde dans le domaine de la didactique des langues. Les idées propagées par Viëtor ont déclenché de longs débats sur les méthodes d'enseignement des langues au fur et à mesure que les tentatives de réforme se sont faites sentir en Allemagne, en France, en Angleterre, en Scandinavie, aux Pays-Bas et en Amérique. Outre la controverse entre les *naturalistes* et les *traditionalistes*, il y eut, à l'intérieur du mouvement pour réformer l'enseignement des langues, des débats sur le rôle et l'importance de chacune des nouvelles dimensions et sur le degré de systématisation le plus désirable.

C'est dans ce contexte qu'en 1898 l'on convoqua à Vienne un congrès international des professeurs de langues modernes, à la suite duquel, on recommanda l'incorporation dans chaque leçon de langue, au niveau élémentaire, des éléments de langue parlée: dialogue et conversation. Ces idées ont eu une suite, deux ans plus tard, au congrès international de Leipzig (1900) dans une recommandation pour l'utilisation exclusive de la langue seconde au niveau supérieur. C'est à la suite de ces congrès que certains pays proclamèrent la *méthode directe* comme la méthode officielle pour l'enseignement des langues. C'est ainsi que la France, par le décret de Leygues de 1902, a institué cette métho-

Avant-propos

Nous présentons dans ce document, une version préliminaire d'un inventaire des colloques sur la didactique des langues. Dans les colloques nous incluons les diverses réunions connues sous les noms de *congrès, conférence, symposium.*

Dans notre sélection nous avons mis l'accent sur les congrès mondiaux, les colloques régionaux et les rencontres internationales.

Nous donnons à la *didactique des langues* son interprétation la plus large qui comprend l'enseignement et l'utilisation des langues secondes et étrangères dans un contexte scolaire, de même que le contact des langues et la politique linguistique dans la mesure où cela touche les problèmes internes ou externes de l'éducation.

Notre travail se divise en cinq chapitres, à savoir: 1) un coup d'oeil sur l'origine et l'évolution des colloques sur la didactique des langues, 2) un inventaire chronologique des rencontres, 3a) un index des sigles des organismes, 3b) une sélection bibliographique des Actes, 3c) un index des titres des Actes, 4) une liste alphabétique des lieux où ont été tenus les Colloques et 5) quelques extraits des recommandations et des conclusions de colloques.

Puisqu'un très grand nombre de ces colloques n'ont fait l'objet d'aucune publication, nous manquons parfois de précisions, sur le nom des organisateurs, la date, l'endroit ou la nature des communications. Nous comptons sur nos lecteurs pour nous aider à remplir ces lacunes. Toutefois, nous avons inclus dans notre inventaire seulement les colloques pour lesquels nous possédons une information minimale, à savoir: l'année, le sujet et l'endroit.

Pour ce qui est des actes, nous nous sommes borné aux travaux disponibles. Une bibliographie exhaustive de toutes ces publications reste à faire.

Nous profitons de cette occasion pour remercier Cécile Frisque et le Secrétariat à l'édition du CIRB pour tout ce qu'ils ont fait dans la préparation de ce travail. Enfin, nous tenons à manifester notre gratitude envers l'Unesco (Paris) pour avoir contribué au financement de ce travail.

Québec, juillet 1978

William F. Mackey

de dans toutes les écoles secondaires relevant du Ministère de l'instruction publique.

Une politique de didactique des langues, toutefois, ne se limite pas aux enseignants. Elle est d'intérêt primordial pour les éducateurs responsables d'une politique de l'éducation nationale. Il n'est donc pas surprenant que la didactique des langues figure aux congrès internationaux sur l'éducation.

C'est ainsi qu'en 1911, lors d'un Congrès impérial sur l'éducation, on s'est penché sur les problèmes posés par l'utilisation d'une langue seconde ou étrangère dans l'enseignement.[3]

Après la Première guerre mondiale, à la suite de la création de nombreuses organisations nationales et internationales comme la Société des nations, le Bureau international de l'éducation, le Comité international permanent des linguistes, et bien d'autres, il y eut une augmentation remarquable dans le nombre et la variété des congrès touchant la didactique des langues.

Dans la période d'entre-guerres des organismes internationaux tels que la Fédération mondiale des associations d'éducateur[4], et le New Education Fellowship[5] ont travaillé à la solution des problèmes linguistiques posés par la scolarisation des masses. Des publications internationales telles que *Yearbook of Education* et *Overseas Education* ont fait état de la question.[6]

A la suite de la Deuxième guerre mondiale, d'autres organisations internationales consacrées à la didactique des langues ont été créées. Certaines avaient pour but l'étude d'un aspect particulier de la profession. D'autres, comme la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (FIPLV), avec sa trentaine de pays membres, ont tâché de coordonner les activités des nombreuses associations nationales. D'autres encore se sont axées sur l'enseignement d'une langue donnée, comme le français, dans la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), ou l'anglais, dans l'International Association of Teachers of English as Foreign Language (IATEFL). D'autres organismes internationaux d'intérêt culturel tels que le *Monde bilingue* de la Fédération internationale des villes jumelées, le Conseil de l'Europe, et surtout et avant tout l'Unesco, ont organisé de nombreux congrès régionaux et internationaux sur les problèmes de l'enseignement des langues.[7]

Ce sont les activités de toutes ces associations et organismes qui ont engendré la plupart des colloques dont nous présentons ici l'inventaire.

Les communications et discussions de certains de ces colloques ont fait l'objet d'une publication. Une bibliographie partielle de ces publications figure ici à la suite de notre inventaire.

Outre les travaux de ces colloques, on trouve parfois des recommandations ou des conclusions qui ont été votées et approuvées par la majorité des délégués présents. Plusieurs ont rapidement passé dans l'oubli peu de temps après la clôture du colloque. Certaines, toutefois, n'ont pas mérité un tel sort. D'autres, toujours actuelles, sont dignes d'être reproduites et ré-examinées dans le contexte actuel et non pas exclusivement par curiosité scientifique ou par intérêt historique. C'est pour cela que nous avons reproduit *in extenso* le texte d'un nombre restreint des conclusions et des recommandations de ces colloques.

Références

[1] Glyn Roberts, *et al. A Bibliography of the History of Wales.* Cardiff: University of Wales Press, (1962), p. 235-237.

[2] *Report of the Royal Commission on Education.* Newport: Southall (1888).

[3] *Imperial Education Conference Report.* London: HMSO, (1911, 1923).

[4] *Proceedings of the World Federation of Educational Associations*, 5 (1933): The Dublin Meeting.

[5] Michael West. "The Bilingual Problem". Wyatt Rawson, ed., in *Education in a Changing Commonwealth.* London: New Education Fellowship, (1931), p. 106-116.

[6] *Overseas Education* (London: HMSO): Vols. 1 (p. 22, 44), 2 (p. 142, 190), 3 (33, 78, 129, 207), 7 (p. 59), 13 (p. 355), 15 (p. 82), 16 (p. 60), 27 (p. 153), 28 (p. 17, 72), 31 (p. 50).

[7] William F. Mackey. *International Bibliography on Bilingualism.* Québec: Presses de l'Université Laval, (1972).

II

INVENTAIRE CHRONOLOGIQUE DES COLLOQUES

Inventaire chronologique des Colloques

1847

Meetings of Commissioners of Inquiry into the State of Education in Wales. (Position of Welsh in School).
Cardiff, Wales.

1887

Welsh as a Specific Subject in Elementary Schools. (Society for Utilising the Welsh Language).
Cardiff, Wales.

1898

International Congress of Modern Language Teachers.
Vienna, Austria.

1899 *November 1*
Welsh Language Society Conference.
Bangor, Wales.

1900

International Congress of Modern Language Teachers.
Leipzig, Germany

1917

Celtic Conference on the Present Position and Prospects of the Language and Literature of Wales.
Perth, Australia.

1918

Union of South Africa Education Commission Conference.
Cape Town, South Africa.

1928 *2-5 avril*
Conférence internationale de Luxembourg sur le bilinguisme et l'éducation.
Luxembourg, Luxembourg. (Actes: voir ch. IIIb:19).

1931

British Commonwealth Education Conference.
London, England.

1932

6th World Conference on New Education Fellowship.
Nice, France.

1933

5th Biennial Conference of the World Federation of Educational Associations. (Bilingualism and the Pre-school Child).
Dublin, Ireland.

1938
Conference on the Teaching of English as an Auxiliary Language.
Princeton, U.S.A.

—— *July*
Advisory Committee on the Teaching of the Principles and Facts of International Co-operation.
Geneva, Switzerland.

1940 *January 13*
Bilingualism and Rural Education.
University College, London, England.

—— *September*
Ohio Council on Modern Language Teaching.
Ohio State University, Columbus, U.S.A.

1943
Conference on Educational Problems in the South West.
Santa Fe, U.S.A.

1946 *March 9-10*
20th Annual Conference of the Secondary Education Board.
New York, U.S.A.
National Association of Independent Schools.

—— *May 3-4*
Northwestern State College Foreign Language Conference. (The Renaissance of Foreign Language Study).
Northwestern State College, Natchitocher, U.S.A.

—— *May 11*
Annual Meeting of the New England Modern Language Association.
Springfield, U.S.A.

—— *August 17-30*
World Conference of the Teaching Profession. (Teaching of International Understanding).
Endicott, U.S.A.

1947
Meeting of Experts on Language Problems in Fundamental Education.
Paris, France.
Unesco.

1948
4ième Congrès international des professeurs de langues vivantes.
Bruxelles, Belgique. (Actes: voir ch. IIIb:47).

1949 *August 18-September 7*
Conference on Educational Problems of Special Cultural Groups.
Columbia University, New York, U.S.A.
Teachers College, Columbia University. (Proceedings: see ch. IIIb:101).

1951
Conférence sur l'utilisation des parlers maternels dans l'enseignement.
Paris, France.
Unesco.

1952 *novembre*
Réunion sur l'emploi des langues africaines et l'anglais dans l'enseignement.
Jos, Nigéria.
Unesco. (Actes: voir ch. IIIb:119).

1953
Central Advisory Council for Education. The Place of Welsh and English in the Schools of Wales.
Wales.

—— *August*
International Seminar on the Contribution of the Teaching of Modern Languages towards Education for Living in a World Community.
Nuwara Eliya, Ceylon.
Secretariat of Unesco. (Proceedings: see ch. IIIb:120).

1954
5th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching.
Washington, U.S.A.

——
Irish Council of Education.
Dublin, Ireland.

—— *April 9-10*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages
Providence, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:77).

—— *May 10-11*
Conference on Research Problems of Bilingualism.
Columbia University, New York, U.S.A.

1955 *April 1-2*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages
New York, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:73).

1956 *April*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
University of Pennsylvania, Philadelphia, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:80).

1957 *April*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Cambridge, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:82).

1958 *April*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:85).

1959
Conference on Psychological Experiments Related to Second Language Learning.
University of California, Los Angeles, U.S.A.

—— *April 17-18*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Washington, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:83).

—— *December 27-30*
American Association of Teachers of French, Spanish, Portuguese, German, Italian, Slavic and East European Languages.
Chicago, U.S.A.

—— *December 31*
National Federation of Modern Language Teachers Association.
Chicago, U.S.A.

1960 *April 8-9*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Atlantic City, U.S.A.

—— *April 28-30*
University of Kentucky Foreign Language Conference.
Lexington, U.S.A.

—— *June 18*
Committee on South Asian Languages.
Ann Arbor, U.S.A.

—— *August 20-September 2*
International Seminar on Bilingualism in Education.
Aberystwyth, Wales.
Unesco. (Proceedings: see ch. IIIb:114).

—— *November 24-26*
National Council of Teachers of English.
Chicago, U.S.A.

—— *December 27*
National Council of Teachers of English.
Philadelphia, U.S.A.

1960 *December 27-30*
American Association of Teachers of French, German, Italian, Slavic and East European Languages.
Philadelphia, U.S.A.

—— *December 28-30*
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
San Diego, U.S.A.

—— *December 30*
National Federation of Modern Language Teachers Associations.
Philadelphia, U.S.A.

1961 *January 1-13*
Commonwealth Conference on Teaching English as a Second Language.
Kampala, Uganda.

—— *January 16*
Indiana University Conference on Applied Linguistics.
Bloomington, U.S.A.

—— *April 14-15*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:86).

—— *April 27-29*
Kentucky Foreign Language Conference.
Lexington, U.S.A.

—— *November 23-25*
National Council of Teachers of English.
Philadelphia, U.S.A.

—— *December 27*
National Council of Teachers of English. (College Section).
Chicago, U.S.A.

—— *December 28*
American Association of Teachers of Italian.
Chicago, U.S.A.

—— *December 29-30*
American Associations of Teachers of French, German, Spanish, Portuguese, Slavic and East European Languages.
Chicago, U.S.A.

—— *December 30*
National Federation of Modern Language Teachers.
Chicago, U.S.A.

1962

Seminar on Language Teacher Training.
University of Washington, Washington, U.S.A.
Department of Romance Languages and Literature of the University of Washington.

—— *April*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Manchester, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:74).

—— *April 9-14*
International Meeting of Experts.
Hamburg, Germany.
Unesco Institute for Education. (Proceedings: see ch. IIIb:117).

—— *April 26-28*
Kentucky Foreign Language Conference.
Lexington, U.S.A.

—— *juillet 16-21*
Deuxième réunion du comité inter-africain de linguistique.
Brazzaville, Afrique.
Commission de coopération technique en Afrique et Conseil scientifique pour l'Afrique. (Actes: voir ch. IIIb:37).

—— *July 26-29*
International Federation of the Teachers' Association, 31st Congress.
Stockholm, Sweden.
International Federation of the Teachers Association. (Proceedings: see ch. IIIb:66).

—— *3-12 septembre*
Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique.
Tananarive, Madagascar.
Unesco et Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique. (Actes: voir ch. IIIb:113).

—— *November 19-24*
52nd National Council of Teachers of English.
Miami Beach, U.S.A.

—— *November 20-24*
5th International Schools Foundation Conference of Overseas Schools.
Beirut, Lebanon.

—— *December 29-30*
American Association of Teachers of French, German, Italian, Spanish, Portuguese, Slavic and East European Languages.
Washington, U.S.A.

1963 *March*
Georgetown University Round Table Meeting on Language and Linguistics, 12th Annual Meeting.
Georgetown University, Washington, U.S.A.
Georgetown University Round Table. (Proceedings: see ch. IIIb:55).

—— *March*
Georgetown University Round Table Meeting on Language and Linguistics, 13th Annual Meeting, 2nd Session.
Georgetown University, Washington, U.S.A.
Georgetown University Round Table. (Proceedings: see ch. IIIb:56).

—— *April 13-14*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Boston, U.S.A.

—— *April 15-16*
Ontario Modern Language Teachers Association.
Toronto, Canada.

—— *April 25-27*
Kentucky Foreign Language Conference, 16th.
Lexington, U.S.A.

—— *April 26-27*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 10th.
Philadelphia, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:84).

—— *October 31-November 9*
3rd International Conference on Foreign Languages Instruction and International Cultural Exchange.
Braunschweig, West Germany.

—— *November 28-30*
National Council of Teachers of English, 53rd.
San Francisco, U.S.A.

—— *December 27-30*
American Association of Teachers of French, Italian, German, Spanish, Portuguese, Slavic and East European Languages.
Chicago, U.S.A.

1964
Premier congrès international de linguistique appliquée.
Nancy, France.
Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe et l'Association internationale de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:15).

—— *February 12-15*
5th Conference on International Education.
Washington, U.S.A.

1964 *April 17-18*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Washington, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:79).

—— *May 8-9*
Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference.
Tucson, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages Association and National Council of Teachers of English. (Proceedings: see ch. IIIb:104).

—— *May 11-13*
The University of California Los Angeles Sociolinguistics Conference.
Indiana University, Bloomington, U.S.A.
UCLA Center for Research in Languages and Linguistics. (Proceedings: see ch. IIIb:123).

—— *August 31-September 5*
International Conference on Modern Foreign Language Teaching.
Berlin, West Germany. (Proceedings: see ch. IIIb:17).

—— *November*
1st Annual Conference of the Southwest Council of Foreign Language Teachers.
El Paso, U.S.A.
Southwest Council of Foreign Language Teachers.

1965 *March 11-13*
Indiana University — Purdue University Foreign Language Conference.
Indiana University, Bloomington, U.S.A.
Indiana University and Purdue University. (Proceedings: see ch. IIIb:59).

—— *April 8-10*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:78).

—— *June 8-22*
Ljubljana Seminar.
Ljubljana, Yugoslavia.
United Nations Secretariat. (Proceedings: see ch. IIIb:122).

—— *August*
Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, 9th Congress.
Uppsala, Sweden. (Proceedings: see ch. IIIb:48).

—— *November 13*
2nd Annual Conference of the Southwest Council of Foreign Language Teachers.
El Paso, U.S.A.

—— *November 24-28*
International Conference on the Teaching of English.
Boston, U.S.A.
National Council of Teachers of English and the National Association for the Teaching of English. (Proceedings: see ch. IIIb:69).

1965 *November 25-28*
National Council of Teachers of English, 55th.
Boston, U.S.A.

—— *December 31*
Annual Conference of Modern Language Association.
Leeds, England.

1966 *February*
2nd Southern Conference on Language Teaching.
Atlanta, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:97).

—— *March 17-19*
Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference.
Washington, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages. (Proceedings: see ch. IIIb:105).

—— *April 10-20*
Canadian Conference on Second Language Teaching.
Laval University, Québec, Canada.

—— *20-23 avril*
Colloque international sur les problèmes des langues secondes.
Québec, Canada.
Center for Applied Linguistics, Washington, DC., U.S.A., English-Teaching Information Center, London, England, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger, Paris, France. (Actes: voir ch. IIIb:23).

—— *April 29-30*
Kentucky Foreign Language Conference, 19th.
Lexington, U.S.A.

—— *9-14 mai*
Colloque international des représentants d'institutions et d'écoles expérimentales s'intéressant à l'enseignement des langues au niveau de l'enseignement primaire - Recherche et développement.
Hambourg, Allemagne.
Institut de l'Unesco pour l'éducation (Hambourg) et Unesco (Paris) et Conseil pour la coopération culturelle du conseil de l'Europe (Strasbourg). (Actes: voir ch. IIIb:118).

—— *July 25-30*
Conference on Primary Curricula in International Schools.
Geneva, Switzerland.
International School Association.

1966 *November 4-5*
3rd Annual Conference of the Southwest Council of Foreign Language Teachers.
El Paso, U.S.A.
Southwest Council of Foreign Language Teachers. (Proceedings: see ch. IIIb:100).

—— *November 5*
32nd Annual Foreign Language Conference.
University School of Education, New York, U.S.A.

—— *9-10 décembre*
Colloque sur les laboratoires de langues et la linguistique appliquée dans l'enseignement supérieur anglais.
Université de Paris, Paris, France.
Faculté des lettres et sciences humaines et Institut d'études anglaises et nord-américaines. (Actes: voir ch. IIIb:45)

1967 *February 8-10*
Conference on Civil and Human Rights in Education.
Washington, U.S.A.

—— *mars*
7ième Congrès des langues de l'Afrique Occidentale.
Lagos, Nigéria.
Centre de linguistique appliquée de Dakar.
Pas de publication générale mais individuelle des auteurs participant au congrès.

—— *April*
Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages Seminar.
Austin, U.S.A.
Center for Applied Linguistics.

—— *April 13-15*
1st Texas Conference for the Mexican-American.
San Antonio, U.S.A.
Inter-American Education Center.

—— *April 13-15*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 14th.
Washington, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:75).

—— *April 16-18*
Research Conference on Multilingualism and Social Change: Perspective on Yiddish.
Yeshiva University, New York, U.S.A.
Yivo Institute for Jewish Research, Ferkauf Graduate School of Humanities and Social Sciences. (Proceedings: see ch. IIIb:126).

—— *April 20-22*
Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1st.
Miami Beach, U.S.A.
No publication.

1967 *April 26-29*
8th International Conference on Second Language Problems.
Heidelberg, West Germany.
Center for Applied Linguistics (Washington, D.C.), Bureau pour l'enseignement de la civilisation française à l'étranger (Paris, France), English-Teaching Information Centre (London, England). (Proceedings: see ch. IIIb:21).

—— *April 27-29*
Kentucky Foreign Language Conference, 20th.
Lexington, U.S.A.

—— *May 11-12*
Conference on the Education and Training of Racial Minorities.
University of Wisconsin, Madison, U.S.A.
Center for Studies in Vocational and Technical Education. (Proceedings: see ch. IIIb:28).

—— *May 25-27*
Conference on the Study of the Problems of Teaching English to American Indians.
Washington, U.S.A.
Center for Applied Linguistics and Bureau of Indian Affairs of the United States Department of the Interior. (Proceedings: see ch. IIIb:24).

—— *June 6-14*
International Seminar on the Description and Measurement of Bilingualism.
University of Moncton, Moncton, Canada.
Commission canadienne pour l'Unesco. (Proceedings: see ch. IIIb:115).

—— *August 11-15*
Internationale Deutschlehrertagung, 1st.
Munich, West Germany.
Fédération internationale des professeurs de langues vivantes. (Proceedings: see ch. IIIb:49).

—— *August 28-29*
International Conference on Salish Languages, 2nd.
Seattle, U.S.A.

—— *September 11-12*
Second International Conference: The Teaching of Modern Language To-Day.
Milan, Italy.
Oxford Institutes in Italy and the International School of Milan. (Proceedings: see ch. IIIb:91).

—— *September 28-30*
Conference on Problems of Foreign Language Testing.
University of Michigan, East Lansing, U.S.A.
Testing and Certification Division of the English Language Institute. (Proceedings: see ch. IIIb:111).

1967 *November 10-11*
4th Annual Conference of the Southwest Council of Foreign Language Teachers.
El Paso, U.S.A.
Southwest Council of Foreign Language Teachers. (Proceedings: see ch. IIIb:99).

—— *November 23-25*
National Council of Teachers of English, 57th.
Honolulu, Hawaii.

—— *December 27-29*
American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1st.
Chicago, U.S.A.

—— *December 27-30*
American Association of Teachers of French.
Miami, U.S.A.

—— *December 27-30*
American Association of Teachers of German, Italian, Arabic, Spanish, Portuguese, Japanese, Slavic and East European Languages.
Chicago, U.S.A.

—— *December 29-30*
Chinese Language Teachers Association.
Chicago, U.S.A.

1968
Conference on Teaching the Bilingual Child.
University of New Mexico, New Mexico, U.S.A.

——
Conference on the Study of Ghanaian Languages.
University of Ghana, Ghana, Africa. (Proceedings: see ch. IIIb:1[illegible]).

—— *January*
Conference on the Evaluation of Immigrant English Teaching.
The University of Birmingham, Birmingham, England.

—— *January 3-10*
Symposium of the Inter-American Program for Linguistics and Language Teaching, 4th.
Mexico City, Mexico.

—— *20 janvier*
15ème colloque de l'Association des enseignants franco-ontariens: "L'anglais, langue seconde".
Ottawa, Canada.
Association des enseignants franco-ontariens.

1968 *February 15-16*
First Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages Committee on Research.
Pittsburgh, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages. (Proceedings: see ch. IIIb:109).

—— *February 22-24*
Southern Conference on Language Teaching, 4th.
New Orleans, U.S.A.

—— *March 6-9*
2nd National Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages.
San Antonio, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages Association.
No publication.

—— *April*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Menasha, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:76).

—— *April 5-9*
10th Congress of the Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.
Zagreb, Yugoslavia.
Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, Croatian Philological Society and Yugoslav Association of Modern Languages. (Proceedings: see ch. IIIb:46).

—— *16-18 avril*
5ième conférence des coopérations mondiales intercommunales sur les méthodes audio-visuelles au service de l'acquisition des langues vivantes pour une meilleure compréhension internationale.
Royan, France.

—— *April 25-26*
National Conference on Educational Opportunities for Mexican-Americans.
Austin, U.S.A.
U.S. Office of Education and Southwest Educational Development Laboratory. (Proceedings: see ch. IIIb:124).

—— *26-30 avril*
Colloque sur les ethnies francophones.
Nice, France.
Centre de linguistique appliquée de Dakar. (Actes: voir ch. IIIb:31).

—— *August*
Conference: Bilingual Elementary Schooling.
Texas University, Austin, U.S.A.

—— *5-24 août*
Séminaire de linguistique appliquée à l'enseignement des langues vivantes.
Aix-en-Provence, France.

1968 *August 8-10*
Conference on the Styles of Learning Among American Indians: an Outline for Research.
Stanford University, Stanford, U.S.A.
Center for Applied Linguistics. (Proceedings: see ch. IIIb:22).

—— *August 22-24*
Canadian Council of Teachers of English, 1st.
Calgary, Canada.

—— *August 26-27*
International Conference on Salish Languages, 3rd.
Victoria, Canada.

—— *August 28-30*
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
San Antonio, U.S.A.

—— *9-13 septembre*
Colloque franco-britannique sur les relations raciales en France et en Grande-Bretagne.
Brighton, Angleterre.
Centre d'études des relations interethniques de Nice et le Center for Multi-Racial Studies. (Actes: voir ch. IIIb:30).

—— *October 29-November 1*
Seminar on Short-Term Teacher Training.
Laval University, Quebec, Canada.
International Center for Research on Bilingualism.

—— *November 2*
34th Annual Foreign Language Conference.
New York University, U.S.A.

—— *November 8-9*
Annual Conference of the Southwest Council for Bilingual Education.
El Paso, U.S.A.
Southwest Council for Bilingual Education. (Proceedings: see ch. IIIb:98).

—— *November 28-30*
National Council of Teachers of English, 58th.
Milwaukee, U.S.A.

—— *November 29-30*
American Association of Teachers of French.
Boston, U.S.A.
American Association of Teachers of French. (Proceedings: see ch. IIIb:3).

—— *December*
9th International African Seminar.
University College Dar es Salaam, Tanganyika, Africa.
International African Institute. (Proceedings: see ch. IIIb:61).

1968 *December 7*
10th Annual Conference of the Ontario Educational Research Council.
Toronto, Canada.

—— *December 27-29*
American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2nd.
New York, U.S.A.

1969

European Conference on Lingual Minorities.
Oslo, Norway.

——

National Conference on Bilingual Education: Language Skills.
Washington, U.S.A.

——

(The) San Antonio Conference on Bilingual/Bicultural Education.
Las Cruces, U.S.A.

—— *January 9-14*
Symposium of the Inter-American Program for Linguistics and Language Teaching, 5th.
São Paulo, Brazil.

—— *January 18*
Michigan Conference on Applied Linguistics.
Ann Arbor, U.S.A.

—— *February 13-15*
Southern Conference on Language Teaching, 5th.
Atlanta, U.S.A.

—— *February 13-15*
Regional Conference on Teacher Education for Mexican-Americans
New Mexico State University, U.S.A.

—— *February 22*
Third Ontario Conference for Teachers of English as a Second Language.
Toronto, Canada.

—— *February 27-March 1*
Tenth Anniversary Conference of the Center for Applied Linguistics on the Teaching of English as a World Wide Problem.
Harpers Ferry, U.S.A.
National Advisory Council on the Teaching of English as a Foreign Language.

—— *March 5-8*
3rd Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages.
Chicago, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages Association.
No publication.

1969 *March 14-15*
Georgetown University Round Table Meeting on Language and Linguistics, 20th Annual Meeting.
Georgetown University, Washington, U.S.A.
Georgetown University Round Table. (Proceedings: see ch. IIIb:57).

—— *March 27-28*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 16th.
New York, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:89).

—— *March 28-29*
Conference on Bilingual/Bicultural Education.
San Antonio, U.S.A.

—— *April 16-19*
Tenth International Conference on Second Language Problems.
Dakar, Senegal.
Teachers of English to Speakers of Other Languages.

—— *April 24-26*
Kentucky Foreign Language Conference, 22nd.
Lexington, U.S.A.

—— *22-25 mai*
Premier colloque canadien de linguistique appliquée.
Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
Association canadienne de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:12).

—— *August 18-21*
1st Conference on Cross-Cultural Education in the North.
Montreal, Canada.
University of Alaska and Arctic Institute of North America.
No publication.

—— *August 25-26*
International Conference on Salish Languages, 4th.
Victoria, Canada.

—— *September 8-12*
Second International Congress of Applied Linguistics.
Cambridge, England.
Association internationale de linguistique appliquée, British Association for Applied Linguistics. (Proceedings: see ch. IIIb:62).

—— *September 15-17*
Second International Congress of Social Sciences of the Luigi Sturzo Institute.
Rome, Italie.
The Luigi Sturzo Institute. (Proceedings: see ch. IIIb:67).

—— *November 13*
American Association of Teachers of Arabic.
Toronto, Canada.

1969 *November 14-15*
6th Annual Conference of the Southwest Council for Bilingual Education.
Tucson, U.S.A.
Southwest Council for Bilingual Education.

—— *November 27-29*
National Council of Teachers of English, 59th.
Washington, U.S.A.

—— *November 28-30*
American Council on the Teaching of Foreign Languages, 3rd.
New Orleans, U.S.A.
American Council on the Teaching of Foreign Languages. (Proceedings: see ch. IIIb:5).

—— *November 28-30*
American Association of Teachers of Arabic, German, Slavic and East European Languages.
New Orleans, U.S.A.

—— *December*
3rd Annual Conference of the Association of Teachers of English as a Foreign Language.
London, England.

—— *December 28-30*
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
Chicago, U.S.A.

—— *December 29*
American Association of Teachers of French.
Detroit, U.S.A.
American Association of Teachers of French. (Proceedings: see ch. IIIb:4).

1970

Conférence canadienne sur les laboratoires de langues.
Montréal, Canada. (Actes: voir ch. IIIb:132).

—— *January 11-16*
Pacific Congress on Contrastive Linguistics and Language Universals.
Honolulu, Hawaii.
Department of English as a Second Language, Pacific and Asian Linguistics Institute.
(Proceedings: see ch. IIIb:44).

—— *February 19-21*
Southern Conference on Language Teaching, 6th.
Jacksonville, U.S.A.

—— *March 3-4*
Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference.
New Orleans, U.S.A

1970 *March 12-14*
21st Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. (Communication on Bilingualism).
Georgetown University, Washington, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:93).

—— *March 12-14*
21st Annual Georgetown University Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies.
Georgetown University, Washington, U.S.A.
Georgetown University Round Table (GURT). (Proceedings: see ch. IIIb:51).

—— *March 18-21*
Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 4th.
San Francisco, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages Association. (Proceedings: see ch. IIIb:103).

—— *March 19-21*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 17th.
Boston, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:81).

—— *April 23-25*
University of Kentucky Foreign Language Conference, 23rd.
Lexington, U.S.A.

—— *April 24-25*
Conference on African Languages and Linguistics.
University of Illinois, Urbana, U.S.A.

—— *April 30-May 2*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 17th.
Washington, U.S.A.

—— *28-31 mai*
2ième colloque canadien de linguistique appliquée.
Ottawa, Canada.
Association canadienne de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:10).

—— *August 17-18*
International Conference on Salish Languages, 5th.
Spokane, U.S.A.

—— *November 11*
5th Annual Meeting of the Association of Teachers of English as a Foreign Language.
London, England.

—— *November 26-28*
National Council of Teachers of English, 60th.
Atlanta, U.S.A.

1970 *November 27-29*
American Council on the Teaching of Foreign Languages, 4th Annual Meeting.
Los Angeles, U.S.A.

—— *December 27-29*
American Association of Teachers of Slavic and East European Languages.
New York, U.S.A.

—— *December 27-30*
American Association of Teachers of French.
New Orleans, U.S.A.

—— *December 28-30*
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
San Francisco, U.S.A.

—— *December 30*-1971 *January 2*
4th Annual Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language.
London, England.

1971

Conference on Education and Teacher Education for Cultural Pluralism.
Chicago, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:130).

—— *March 1-3*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 18th.
New York, U.S.A.

—— *March 3-6*
Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 5th.
New Orleans, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages. (Proceedings: see ch. IIIb:102).

—— *March 11-13*
Bilingual Education Conference.
Toronto, Canada.
Ontario Institute for Studies in Education and Modern Language Center. (Proceedings: see ch. IIIb:90).

—— *March 11-13*
Georgetown University Round Table Meeting on Language and Linguistics, 22th Annual Meeting.
Georgetown University, Washington, U.S.A.
Georgetown University Round Table. (Proceedings: see ch. IIIb:58).

—— *March 12-13*
California Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference.
Anaheim, U.S.A.

1971 *April 1-5*
Annual Conference of the Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.
Budapest, Hungary.

—— *April 13-15*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:72).

—— *April 15-17*
Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Detroit, U.S.A.

—— *April 16-17*
Pacific Northwest Conference on Foreign Languages.
Boise, U.S.A.

—— *April 22-24*
Kentucky Foreign Language Conference, 24th.
Lexington, U.S.A.

—— *May 21-23*
Symposium on Languages and Cultures in Multi-Ethnic Society.
University of Ottawa, Ottawa, Canada.
Canadian Ethnic Studies Association. (Proceedings: see ch. IIIb:20).

—— *May 26*
Flemish Association of Teachers of English as a Foreign or Second Language.
Belgium

—— *June 14-19*
Inter-American Program in Linguistics and Language Teaching, 6th Symposium.
San Juan, Puerto Rico.

—— *June 21-25*
Conference on the Contribution of Educational Anthropology and Socio-linguistics to Educational Development.
Paris, France.
Unesco.

—— *July 19-23*
Conference on the Role of Linguistics and Socio-linguistics in Language Education and Policy.
Paris, France.
Unesco.

—— *July 19-24*
International Congress of Teachers of German, 3rd.
Salzburg, Austria.

1971 *16-19 août*
Congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française.
Winnipeg, Canada.

—— *October 11-13*
54th Annual Meeting of the New York State Association of Foreign Language Teachers.
New York, U.S.A.

—— *October 21-23*
Southern Conference on Language Teaching.
Spartanburg ou Atlanta, U.S.A.

—— *October 29-31*
Audio-Visual Language Association and British Association for Applied Linguistics Seminar on Linguistics and the Language Teacher.
Knuston Hall, England.

—— *November 18-21*
Conference on American Indian Languages.
New York, U.S.A.

—— *November 22-24*
Conference on Child Language.
Chicago, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:14).

—— *November 25-27*
National Council of Teachers of English, 61st.
Las Vegas, U.S.A.

—— *November 25-28*
American Association of Teachers of French.
Washington, U.S.A.

—— *November 25-28*
American Council of the Teaching of Foreign Languages, 5th.
Chicago, U.S.A.

—— *November 25-30*
American Association of Teachers of Arabic, German, Japanese, Chinese, Italian, Spanish, Portuguese, Slavic and East European Languages.
Chicago, U.S.A.

—— *December*
Conference of the International Study Group on Bilingualism.
Paris, France.
Unesco.

—— *December 16-18*
Conference of the International Association for Applied Linguistics.
Hasselt, Belgium.

1972

Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:87).

——

Georgetown University Round Table on Language and Linguistics.
Georgetown University, Washington, U.S.A.
Georgetown University Round Table. (Proceedings: see ch. IIIb:54).

—— *January 3-6*
5th Annual Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language.
London, England.

—— *February 7-9*
3rd National English Language Teaching Seminar.
Vientiane, Laos.

—— *23-25 février*
Séminaire sur l'enseignement des langues modernes aux jeunes enfants.
Uppsala, Suède.
Association internationale de linguistique appliquée et Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.

—— *February 26-March 1*
Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 6th.
Washington, U.S.A.
No publication.

—— *February 28*
Conference on the Contribution of Education Anthropology and Socio-linguistics to Education Development.
Paris, France.
Unesco.

—— *10 mars*
Séminaire sur les politiques culturelles.
Ottawa, Canada.
Commission canadienne pour l'Unesco.

—— *March 19-25*
Brazilian Applied Linguistics Seminar, 6th.
Brasilia, Brazil.

—— *March 21-27*
West African Languages Congress, 10th.
Accra, Africa.

—— *March 24-26*
British Association for Applied Linguistics Seminar on German Applied Linguistics.
Nottingham, England.

1972 *27-29 mars*
Premier colloque international d'Aoste.
Paris, France.
Fédération mondiale des villes jumelées-cités unies et centre mondial d'information sur l'éducation bilingue. (Actes: voir ch. IIIb:50).

—— *27-31 mars*
Colloque international: Les états multilingues: problèmes et solutions.
Université Laval, Québec, Canada.
Centre international de recherche sur le bilinguisme et International Political Science Association. (Actes: voir ch. IIIb:33).

—— *April 4-7*
International Congress of Foreign Language Teachers, 11th.
Saarbrücken, Federal Republic of Germany.
Association of the Teachers of Modern Languages. (Proceedings: see ch. IIIb:18).

—— *April 14-15*
National Conference on Bilingual Education.
Austin, U.S.A.
Texas Education Agency. (Proceedings: see ch. IIIb:112).

—— *April 27-30*
Second Seminar of the International Association of Applied Linguistics.
Stockholm, Sweden.
Swedish Association for Applied Linguistics and International Association for Applied Linguistics. (Proceedings: see ch. IIIb:64).

—— *May 1-6*
International Seminar on Pluriculturalism.
Ottawa, Canada.
Secretary of State.

—— *25-27 mai*
3ème colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée.
Montréal, Canada.
Association canadienne de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:9).

—— *June 16-17*
Third Annual Conference on Bilingual-Bicultural Education.
New York, U.S.A.

—— *July 5-12*
Regional Seminar on Instructional Materials for English Language Teaching.
Singapore, Asia.
Regional English Language Centre. (Proceedings: see ch. IIIb:92).

—— *July 24-28*
International Conference on Creole Languages and Educational Development.
St. Augustine, Trinidad-Tobago.

1972 *August 16-18*
International Conference on Salish Languages, 7th.
Bellingham, U.S.A.

—— *August 21-26*
Third International Congress of Applied Linguistics.
Copenhagen, Denmark.
Danish Association for Applied Linguistics and International Association of Applied Linguistics. (Proceedings: see ch. IIIb:63).

—— *August 28-31*
American Sociological Association.
New Orleans, U.S.A.

—— *25-30 septembre*
Colloque Canada/Unesco: Diversité linguistique et culturelle.
Ottawa, Canada.
Commission canadienne pour l'Unesco et Secrétariat d'Etat. (Actes: voir ch. IIIb:116).

—— *October 9-11*
55th Annual Meeting of the New York State Association of Foreign Language Teachers.
Kiamesha Lake, U.S.A.

—— *November 2-4*
California Reading Association; California Association of Teachers of English; Western College Reading Association (joint meeting).
Anaheim, U.S.A.

—— *November 19-22*
Inupiat Conference on Bilingual Education.
College, Alaska.

—— *November 23-25*
National Council of Teachers of English, 62nd.
Minneapolis, U.S.A.

—— *November 23-26*
American Association of Teachers of German.
Atlanta, U.S.A.

—— *November 23-26*
American Council on the Teaching of Foreign Languages, 6th.
Atlanta, U.S.A.

—— *November 23-26*
Southern Conference on Language Teaching.
Atlanta, U.S.A.

1972 *November 24-25*
Chinese Language Teachers Association.
Atlanta, U.S.A.

—— *29 novembre*
Colloque sur l'enseignement et les langues officielles.
Ottawa, Canada. (Actes: voir ch. IIIb:127).

—— *November 29-December 3*
Conference on American Indian Languages.
Toronto, Canada.

—— *December*
Conference on German in Contact with Other Languages.
Essen, West Germany.

—— *December 8*
14th Annual Conference on the Ontario Educational Research Council.
Toronto, Canada.

—— *December 27-30*
American Association of Teachers of French, Slavic, East European, Arabic, Italian, Spanish, Portuguese Languages Conference.
New York, U.S.A.

1973
First Annual Meeting of the American Council of Uncommonly Taught Asian Languages.
Honolulu, Hawaii.

——
Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Asie.
Yogyakarta, Asie
Unesco.

—— *January 3-6*
6th Annual Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language.
London, England.

—— *January 26-27*
5th Annual Michigan Conference in Applied Linguistics.
Ann Arbor, U.S.A.
English Language Institute of the University of Michigan.

—— *March 10-12*
National Conference on the Education of Immigrant Students.
Toronto, Canada.
Ontario Institute for Studies in Education.

1973 *March 13-16*
4th Annual Eastern Regional Migrant Education Conference.
Greensboro, U.S.A.

—— *March 15-17*
Georgetown University Round Table Meeting on Language and Linguistics.
Georgetown University, Washington, U.S.A.
Georgetown University Round Table. (Proceedings: see ch. IIIb:53).

—— *March 23-31*
International Conference of the New York State Association of Foreign Language Teachers and the Ontario Modern Language Teachers Association, 3rd.
Rochester, U.S.A.
NYSAFLT, OMLTA. (Proceedings: see ch. IIIb:71).

—— *March 25-27*
Comparative and International Education Society Conference.
San Antonio, U.S.A.

—— *April 1-5*
1st Annual International Multilingual/Multicultural Conference.
San Diego, U.S.A.
U.S. Office of Education and the Bilingual/Bicultural Task Force of the California Department of Education. (Proceedings: see ch. IIIb:125).

—— *April 6-7*
Child Language Research Forum.
Stanford, U.S.A.

—— *13 avril*
Conférence suisse des directeurs cantonnaux de l'instruction publique.
Suisse.
Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire. (Actes: voir ch. IIIb:38).

—— *April 13-15*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A. (Proceedings: see ch. IIIb:88).

—— *April 17-19*
1st National Indian Bilingual Education Conference.
Albuquerque, U.S.A.

—— *April 22-27*
Association for Childhood Education International Conference.
Wichita, U.S.A.

—— *April 27-29*
University of Kentucky Foreign Language Conference, 35th.
Lexington, U.S.A.

1973 *May 1-4*
National Association of Teachers of English as a Second Language Conference.
Detroit, U.S.A.
National Association for Foreign Student Affairs.

—— *May 2-5 ou 9-13*
Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages.
San Juan, Puerto Rico.
No publication.

—— *May 5-12*
Workshop on Social Stratification and Language Behavior.
Rashtrapati Nivas, India.

—— *17-19 mai*
4ième colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée.
Québec, Canada.
Association canadienne de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:11 et 7).

—— *June 26-29*
1st International Conference of the Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages.
Dublin, Ireland.
Teachers of English to Speakers of Other Languages Association. (Proceedings: see ch. IIIb:110).

—— *June 27-29*
Sociolinguistics and Language Planning Symposium.
Mexico City, Mexico.

—— *July 3-7*
Regional Seminar on the Training and Supervision of Teachers of English as a Second or Foreign Language.
Singapore, Asia.
Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional English Language Centre. (Proceedings: see ch. IIIb:96).

—— *August 8-10*
American Association of Spanish and Portuguese Conference.
Mexico City, Mexico.

—— *August 13-15*
8th International Conference on Salish Languages.
Eugene, U.S.A.

—— *August 21-24*
Canadian Council of Teachers of English, 6th.
Vancouver, Canada.

—— *August 24-26*
Conference on Linguistics and Education.
Guatemala, Amérique Centrale.

1973 *August 28-31* (also in *September 28-31*)
Symposium on United Concepts in Communication, Field Work and Bilingual/Bicultural Techniques to Induce Change.
Chicago, U.S.A.

—— *13-14 septembre*
Colloque national sur l'enseignement des langues aux immigrants.
Montréal, Canada.

—— *September 14-16*
Conference on Bilingualism, Biculturalism and Education.
Collège universitaire St-Jean, University of Alberta, Edmonton, Canada. (Proceedings: see ch. IIIb:128).

—— *September 20-21*
British Association for Applied Linguistics Seminar on Recent Descriptions of English.
Nottingham, England.

—— *September 21-23*
Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics.
Nottingham, England.

—— *October 3-6*
Association of Mexican-American Educators National Convention.
Los Angeles, U.S.A.

—— *October 11-13*
Southern Conference on Language Teaching.
Memphis, U.S.A.

—— *14-16 octobre*
1ière conférence canadienne sur le multiculturalisme.
Ottawa, Canada.
Secrétariat d'Etat (direction de la citoyenneté), Conseil consultatif sur le multiculturalisme. (Actes: voir ch. IIIb:94).

—— *25 octobre*
Conférences: Alliances pour le bilinguisme.
Ottawa, Canada.

—— *27-28 octobre*
2ième colloque international du Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue.
Suresnes, France.
Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue et Fédération mondiale des villes jumelées-cités unies. (Actes: voir ch. IIIb:35).

—— *October 28*
Annual Conference of Canadian Ethnic Studies Association.
Toronto, Canada.

1973 *November 3*
39th Annual Foreign Languag[illegible]ference.
New York University, U.S.A.

—— *November 7-9*
Northern Cross-Cultural Education Symposium.
University of Alaska, Fairbanks, Alaska.

—— *November 16-17*
Biennial Foreign Language Symposium.
Fairfax, U.S.A.

—— *November 20-22*
Conference on Language in the Middle Years of Secondary Education.
Manchester Teachers' Centre, Manchester, England.
Centre for Information on Language Teaching and Research. (Proceedings: see ch. IIIb:26).

—— *November 22-24*
National Council of Teachers of English Annual Convention, 63rd.
Philadelphia, U.S.A.

—— *November 22-25*
American Association of Teachers of Arabic.
Boston, U.S.A.

—— *November 22-25*
American Association of Teachers of German.
Boston, U.S.A.

—— *November 22-25*
American Council of the Teaching of Foreign Languages, 7th.
Boston, U.S.A.

—— *November 22-25*
Chinese Language Teachers Association.
Boston, U.S.A.

—— *November 28-December 2*
Conference on American Indian Languages, 21th.
New Orleans, U.S.A.

—— *December 26*
Meeting of the Association of Departments of Foreign Languages (in conjonction with Modern Language Association of American Annual Meeting).
Chicago, U.S.A.

—— *December 27-29*
American Association of Teachers of Italian, Japanese, Slavic and East European Languages.
Chicago, U.S.A.

1973 *December 27-29*
American Association of Teachers of French Conference.
St. Louis, U.S.A.

1974

Réunion d'experts sur l'utilisation des langues maternelles dans les programmes d'alphabétisation en Afrique.
Bamako, Mali.
Unesco.

—— *January 2-5*
7th Annual Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language. (Motivation in the Teaching and Learning of English as a Foreign Language).
London, England.

—— *21-24 janvier*
Conférence fédérale-provinciale sur le bilinguisme en éducation.
Halifax, Canada.

—— *February*
Conference on Language, Communication and Policy.
Louisiana State University, Baton Rouge, U.S.A.

—— *March 5-10*
Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 8th.
Denver, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages Association. (Proceedings: see ch. IIIb:106).

—— *March 7-9*
Texas Symposium on Romance Languages.
Austin, U.S.A.

—— *March 13-14*
Language Testing Symposium.
Washington, U.S.A.

—— *March 15-23*
Congress on West African Languages.
Yaounde, Cameroon.

—— *21-23 mars*
Colloque de la commission inter-universitaire suisse de linguistique appliquée.
Neuchâtel, Suisse.
Commission inter-universitaire suisse de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:39).

1974 *March 22-24*
Secondary School English Conference.
Washington, U.S.A.

—— *March 25-29*
5th National In-Service Seminar of English Language Teaching.
Vientiane, Laos.

—— *28-30 mars*
Colloque sur l'identité culturelle et la francophonie dans les Amériques.
Indiana University, Indiana, U.S.A.
Centre international de recherche sur le bilinguisme. (Actes: voir ch. IIIb:34).

—— *March 28-30*
Conference on English Education.
Cleveland, U.S.A.

—— *April 1-3*
American Association of Teachers of Japanese.
Boston, U.S.A.

—— *April 5-6*
Child Language Research Forum, 6th.
Stanford, U.S.A.

—— *April 9-11*
6th Annual Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language.
Budapest, Hungary.
Tudományos Ismeretterjesztö Társulat.

—— *April 14-19*
Association for Childhood Education International Conference.
Washington, U.S.A.

—— *April 15-19*
Annual Meeting of the American Educational Research Association.
Chicago, U.S.A.

—— *April 18-20*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 21st.
Washington, U.S.A.

—— *April 22-27*
Association for Childhood Education International Conference.
Wichita, U.S.A.

—— *April 25-27*
University of Kentucky Foreign Language Conference.
Lexington, U.S.A.

1974 *May 3-4*
3rd Language Teaching Conference.
La Trobe University, Victoria, Australia.
Center for the Study of Teaching and Human Interaction. (Proceedings: see ch. IIIb:29).

—— *May 8-10*
The Anthropology and Language Science in Educational Development Round Table Meeting.
Paris, France.
Unesco.

—— *May 12-16*
National Conference on Migrant Education.
San Diego, U.S.A.

—— *May 15-18*
International Conference on Bilingual/Bicultural Education.
New York, U.S.A.

—— *May 30-June 1*
3rd Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics.
Neuchâtel, Suisse.
Association internationale des moyens audio-visuels, Commission inter-universitaire suisse de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel. (Actes: voir ch. IIIb:16).

—— *May 30-June 1*
National Education Task Force de la Raza Regional Meeting.
San Diego, U.S.A.

—— *30-31 mai-1er juin*
5ème colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée.
Université de Toronto, Toronto, Canada.
Association canadienne de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:6).

—— *June 27-July 2*
American Association of Teachers of German Convention.
Bonn, West Germany.

—— *July 5-7*
Conference on Teaching Foreign Languages to Adults for Special Purposes.
London, England.
Centre for Information on Language Teaching and Research. (Proceedings: see ch. IIIb:27).

—— *10-14 juillet*
Première conférence internationale sur les minorités.
Trieste, Italie.
Administration provinciale de Trieste et Gorizia. (Actes: voir ch. IIIb:1)

1974 *July 23-27*
Regional English Language Centre Seminar on Recent Developments and Research in Reading Relevant to the Teaching and Learning of English in Southeast.
Singapore, Asia.
Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional English Language Centre. (Proceedings: see ch. IIIb:95).

—— *August 5-9*
International Conference of the Internationaler Deutschlehrerverband, 4th.
Kiel, West Germany.
Der Internationale Deutschlehrerverband und die Pädagogische Hochschule Kiel. (Proceedings: see ch. IIIb:65).

—— *August 12-14*
International Conference on Salishan Languages, 9th.
Vancouver, Canada.

—— *August 18-24*
8th World Congress of Sociology.
Toronto, Canada.

—— *August 20-23*
The Bilingual/Bicultural Workshop.
Boston, U.S.A.

—— *September 13-15*
British Association for Applied Linguistics Conference.
Edinburgh, Scotland.

—— *September 19-20*
Intercultural Communication and Teacher Education.
University of Wisconsin, Milwaukee, U.S.A.

—— *October 4-9*
3rd National Seminar in Indian Education
Reno, U.S.A.

—— *October 12-13*
Conference on Living English: Language in the Schools, 3rd.
Pomona, U.S.A.

—— *October 18-20*
New York State English to Speakers of Other Languages and Bilingual Educators Association.
Syracuse, U.S.A.

—— *22 octobre*
Colloque de l'alliance pour le bilinguisme.
Ottawa, Canada.

1974 *October 25-27*
Association of Mexican American Educators Annual Convention.
Los Angeles, U.S.A.

—— *novembre*
Conférence permanente des ministres européens de l'éducation, 9ème session.
Strasbourg, France.
Conseil de l'Europe, Comité des hauts fonctionnaires. (Actes: voir ch. IIIb:42).

—— *November 2*
Annual Foreign Language Conference, 40th.
New York University, New York, U.S.A.

—— *November 8-9*
LSA Golden Anniversary. Symposium II: American Indian Languages and American Linguistics.
Berkeley, U.S.A.

—— *November 19-24*
73rd Annual Meeting of the American Anthropological Association.
Mexico City, Mexico.
American Anthropological Association. (Proceedings: see ch. IIIb:2).

—— *November 19-24*
Conference on American Indian Languages, 13th.
Mexico City, Mexico.

—— *November 20-22*
First Inter-American Conference on Bilingual Education.
Mexico City, Mexico.
Center for Applied Linguistics and Council on Anthropology and Education. (Proceedings: see ch. IIIb:25).

—— *November 22-24*
Chinese Language Teachers Association Conference.
Denver, U.S.A.

—— *November 22-25*
American Association of Teachers of German.
Boston, U.S.A.

—— *November 23-26*
National Association for the Education of Young Children.
Washington, U.S.A.

—— *November 27-30*
National Council of Teachers of English, 64th.
New Orleans, U.S.A.

1974 *November 28-December 1*
8th Meeting of the American Council of the Teaching of Foreign Languages / American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
Denver, U.S.A.

—— *December 6-8*
1st Salzburg International Child Language Colloquium.
Salzburg, Austria. (Proceedings: see ch. IIIb:131).

—— *December 26-28*
American Association of Teachers of Slavic and East European Languages.
New York, U.S.A.

1975 *January 13-17*
7th Interamerican Symposium on Linguistics and Language Teaching.
Lima, Peru.

—— *15 janvier*
Colloque sur l'influence de la langue de travail et sur la motivation à l'apprentissage de la langue.
Université Laval, Québec, Canada.

—— *23 janvier*
Deuxième rencontre d'Aoste sur l'éducation bilingue.
Aoste, Italie.
Région autonome de la vallée d'Aoste et Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue. (Actes: voir ch. IIIb:36).

—— *29 janvier*
Colloque sur la démographie linguistique mondiale: problèmes et solutions.
Université Laval, Québec, Canada.

—— *January 27-31*
Unesco/FIPLV Symposium on Teaching the Children of Immigrants.
Paris, France.
Fédération internationale des professeurs de langues vivantes et Unesco.

—— *February*
The French III Council presented to the Board of Directors of the New Brunswick Teachers Association.
Tantramar High School, Sackville, Canada.
New Brunswick Teachers' Association. (Proceedings: see ch. IIIb:70).

—— *February 20-23*
2nd Bilingual/Bicultural Materials Conference.
New York, U.S.A.
Dissemination Center for Bilingual/Bicultural Education.

—— *March 4-9*
Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 9th.
Los Angeles, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages Association. (Proceedings: see ch. IIIb:107).

1975 *5 mars*
Rôle de la société, de l'école et de l'individu dans l'apprentissage d'une langue seconde.
Université Laval, Québec, Canada.

—— *March 13-15*
Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 26th Annual Meeting.
Georgetown University, Washington, U.S.A.
Georgetown University Round Table. (Proceedings: see ch. IIIb:52).

—— *March 20-22*
Conference on English Education.
Colorado Springs, U.S.A.

—— *March 23-26*
Association of Teachers of Japanese and Asian Studies.
San Francisco, U.S.A.

—— *March 30-April 3*
American Educational Research Association Annual Meeting.
Washington, U.S.A.

—— *March 30-April 4*
Association for Childhood Education International.
New Orleans, U.S.A.

—— *April*
Seminar on Bilingualism, 2nd.
Ciutat de Mallorca, Spain.
Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. (Proceedings: see ch. IIIb:60).

—— *April 1-5*
Inaugural Congress of the West African Modern Languages Association.
Ibadan, Nigeria.
West African Modern Languages Association and Nigerian Modern Languages Association.

—— *2-5 avril*
Colloque II: Identité culturelle et francophonie dans les Amériques.
Dalhousie University, Halifax, Canada.
Conseil des arts du Canada, Ministère des affaires étrangères, Faculté des arts et sciences et département de français de l'Université de Dalhousie. (Actes: voir ch. IIIb:43).

—— *April 2-5*
8th Annual Conference of the Association of Teachers of English as a Foreign Language. (The Development of the Reading Skills in the Teaching of English as a Foreign Language).
London, England.

1975 *April 3-5*
Annual Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
St. Louis, U.S.A.

—— *April 4-5*
Concordia Symposium on Language and Community.
Concordia University, Montreal, Canada.
Programme d'études canadiennes et département de sociologie.

—— *April 4-6*
Child Language Research Forum, 7th.
Stanford, U.S.A.

—— *April 10-12*
4th Annual Southwest Areal Linguistics.
San Diego State University, U.S.A.
Institute for Cultural Pluralism.

—— *April 10-12*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A.

—— *April 18-19*
Pacific Northwest Conference on Foreign Languages, 26th.
Vancouver, Canada.

—— *April 24-26*
University of Kentucky Foreign Language Conference.
Lexington, U.S.A.

—— *April 25-27*
California Teachers of English to Speakers of Other Languages.
Santa Barbara, U.S.A.

—— *5-6 mai*
Colloque international sur les rapports entre l'anglais et le français.
Paris, France.
Conseil international de la langue française.

—— *May 8-9*
Conference on Dimensions of Bilingualism: Theory and Case Study.
Urbana, U.S.A.

—— *May 15-17*
VIth Conference of the Canadian Applied Linguistics Association.
Ottawa, Canada.
No proceedings.

—— *May 20-24*
International Conference on Bilingual/Bicultural Education, 4th.
Chicago, U.S.A.

1975 *May 24*
University of Toronto, School of Continuing Studies Conference. (Second Language Teaching Methodology: 1975).
Toronto, Canada.

—— *June 6*
Conference on Language Learning.
Flushing, U.S.A.

—— *June 6-8*
Specialist Conference on Less Commonly Taught Languages.
London, England.

—— *June 9-12*
National Conference of the Education Commission of the States.
Boulder, U.S.A.

—— *June 12-14*
Symposium on Bilingual/Bicultural Education: Effects on Language, Individual and Society.
University of Texas, El Paso, U.S.A.
University of Texas at El Paso, El Paso Community College, New Mexico State University.

—— *June 25-28*
International Conference of the Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2nd. (Second Language Acquisition and Maintenance).
Dublin, Ireland.

—— *7-12 juillet*
Colloque de linguistique appliquée des Caraïbes.
Port-au-Prince, Haïti.

—— *July 9*
Conference on the Individual Language and Society.
Ottawa, Canada.
Mimeographed document, Data book, 60 p.

—— *July 28-August 3*
International Seminar on Foreign Languages Teaching: Theory and Practice.
London, England.

—— *10-15 août*
Première biennale de la francophonie canadienne.
Chicoutimi, Lac St-Jean, Canada.
Association canadienne d'éducation de langue française.

—— *August 14-16*
International Conference on Salishan Languages, 10th.
Ellensburg, U.S.A.

1975 *25-30 août*
4ième congrès international de linguistique appliquée.
Stuttgart, Allemagne.
Association internationale de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:13).

—— *September 3-5*
International Child Language Symposium, 3rd.
London, England.

—— *September 3-6*
National Conference on Multiculturalism and 3rd World Immigrants.
University of Alberta, Edmonton, Canada.

—— *September 15-17*
British Association of Applied Linguistics.
York, England.

—— *15-20 septembre*
Réunion d'experts sur la diversification des méthodes et techniques d'enseignement de la seconde langue en fonction des objectifs visés, des niveaux et groupes d'âge, du milieu socioprofessionnel.
Paris, France.
Unesco.

—— *September 22-23*
Polish Language Teachers' Association Conference.
Bialystok, Poland.

—— *October 2-4*
Southern Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New Orleans, U.S.A.

—— *October 17-19*
Mexican Teachers of English to Speakers of Other Languages National Convention.
Morelos, Mexico.

—— *October 24-26*
New York State English to Speakers of Other Languages/Bilingual Education Annual Conference.
Rochester, U.S.A.

—— *27 octobre-6 novembre*
Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Afrique.
Accra, Ghana.
Unesco et Organisation de l'Unité Africaine. (Actes: voir ch. IIIb:121).

—— *November*
The Research Conference on Immersion Education for the Majority Child.
Montreal, Canada.
Curriculum Department Protestant School Board of Greate Montreal.

1975 *3-4 novembre*
Colloque sur le plurilinguisme à l'Université.
Institut des langues vivantes, Université de Louvain, Belgique.
Swedish Council for Social Science Research.

—— *November 5-8*
National Indian Education Association, 7th.
Oklahoma City, U.S.A.

—— *November 6-9*
Midwest Modern Language Association Conference.
Chicago, U.S.A.

—— *November 7-10*
National Association for the Education of Young Children Conference.
Dallas, U.S.A.
National Association for the Education of Young Children. (Proceedings: see ch. IIIb:68).

—— *November 14-15*
3rd George Mason University Biennial Foreign Language Symposium.
Fairfax, U.S.A.

—— *November 27-29*
National Council of Teachers of English, 65th.
San Diego, U.S.A.

—— *November 27-30*
43rd Annual Meeting of the American Association of Teachers of German.
Washington, U.S.A.

—— *November 27-30*
9th Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages.
Washington, U.S.A.

—— *November 27-30*
International Congress of Foreign Language Teachers, 14th.
Washington, U.S.A.

—— *November 27-30*
12th International Congress of the Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.
Washington, U.S.A.

—— *November 29-December 5*
Conférence sur l'individu, la langue et la société.
Queen's University, Kingston, Canada.
Conseil des arts du Canada.

—— *December 1-6*
Conference on Asian Languages, 3rd.
Jakarta, Indonesia.

1975 *December 2-6*
Conference on American Indian Languages, 14th.
San Francisco, U.S.A.

—— *December 26-29*
Annual Meeting of the Modern Language Association.
San Francisco, U.S.A.

—— *December 27-29*
American Association of Teachers of Slavic and East European Languages.
Chicago, U.S.A.

—— *December 27-30*
American Association of Teachers of French, International Federation of Teachers of French Conference.
New Orleans, U.S.A.

—— *December 27-31*
Second Oversea Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language and International Association of Modern Language Teachers.
St. Malo, France.

—— *December 28-30*
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
Chicago, U.S.A.

1976
Réunion sur les langues nationales et la formation des maîtres en Afrique.
Kaduna, Nigéria.
Unesco.

—— *January 12-24*
Symposium on National Languages and Teacher Training in Africa.
Paduna, Nigeria.
Unesco.

—— *January 16-17*
Conference on the Sociology of the Languages of American Women.
Las Cruces, U.S.A.

—— *27 janvier-4 février*
Conférence régionale des ministres de l'éducation des états membres d'Afrique.
Lagos, Nigéria.
Unesco, Organisation de l'Unité Africaine et Commission économique des Nations-Unies pour l'Afrique.

—— *January 30-31*
Michigan Conference on Applied Linguistics, 7th.
Ann Arbor, U.S.A.

1976 *13-15 février*
Deuxième conférence canadienne sur le multiculturalisme.
Ottawa, Canada.
Conseil consultatif canadien du multiculturalisme. (Actes: voir ch. IIIb:41).

—— *February 19-21*
3rd National Conference on Multicultural Curriculum and Materials.
San Francisco, U.S.A.

—— *March 3-6*
Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 10th.
New York, U.S.A.

—— *March 11-13*
Georgetown Round Table Meeting, 27th.
Washington, U.S.A.

—— *15-17 mars*
Colloque de la communauté interuniversitaire suisse de linguistique appliquée.
Neuchâtel, Suisse.
Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.

—— *March 21-24*
Association of Teachers of Japanese Convention.
Washington, U.S.A. ou Toronto, Canada.

—— *March 25-27*
23rd Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A.

—— *March 27*
Symposium on French Canada of the Northeastern Anthropological Association.
Wesleyan University, Middletown, U.S.A.

—— *April 1-4*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
New York, U.S.A.

—— *April 2-4*
8th Annual Child Language Research Forum.
Stanford, U.S.A.

—— *April 8-14*
The Twinned Workshop on the Politics of Multicultural Societies.
Louvain-la-Neuve, Belgique.

—— *April 11-16*
Association for Childhood Education International.
Salt Lake, U.S.A.

1976 *April 19-23*
American Educational Research Association.
San Francisco, U.S.A.

—— *April 22-24*
Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
Detroit, U.S.A.

—— *April 22-24*
Southwest Areal Language and Linguistics Workshop, 5th.
San Antonio, U.S.A.

—— *April 22-24*
University of Kentucky Foreign Language Conference.
Lexington, U.S.A.

—— *April 23-25*
Multicultural Women's Conference.
Vancouver, Canada.

—— *April 27-29*
Research Colloquium Alternative Programs for Teaching French as a Second Language in the Schools of the Carleton and Ottawa School Boards.
Ottawa, Canada.

—— *April 30-May 1*
Conference on Language, Children and Society.
Columbus, U.S.A.

—— *April 30-May 5*
5th Annual International Conference in Bilingual/Bicultural Education.
San Antonio, U.S.A.

—— *May 2-5*
National Association of Bilingual Educators.
San Antonio, U.S.A.

—— *May 4-7*
Native American Bilingual Educator Conference, 4th.
Phoenix, U.S.A.

—— *6-8 mai*
7ème colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée.
Sherbrooke, Canada.
Association canadienne de linguistique appliquée. (Actes: voir ch. IIIb:8).

—— *May 14-15*
Second Annual Minnesota Regional Conference on Language and Linguistics.
Minneapolis, U.S.A.

1976 *27-29 mai*
3ième séminaire sur le bilinguisme et le biculturalisme.
Tarragone, Espagne.
Institut des sciences de l'éducation de l'université de Barcelone.

—— *28-30 mai*
10ième colloque de l'Association Internationale des Moyens Audio-Visuels. (Séminaire sur les problèmes linguistiques des enfants des travailleurs migrants).
Université de Gand, Gand, Belgique.

—— *2-5 juin*
Identité culturelle et francophonie dans les Amériques. (Colloque III).
Collège Glendon, Toronto, Canada.
Ontario Institute for Studies in Education.

—— *June 10*
Queen's College Annual Summer Conference on Bilingualism and Second Language Learning, 2nd.
Flushing, U.S.A.

—— *14-18 juin*
Colloque sur les problèmes de scolarisation en langue maternelle dans une sous-région d'Afrique.
Dakar, Sénégal.
Unesco-BREDA.

—— *June 21-26*
Conference on the Psychology of Language.
Stirling, Scotland.

—— *June 28-July 9*
Cornell University Workshop in Language Testing.
Ithaca, U.S.A.

—— *July 10-16*
World Educator's Conference.
Honolulu, Hawaii.

—— *July 17-18*
Second Language Acquisition Conference.
Oswego, U.S.A.

—— *July 30-31*
Symposium on the Preservation of Cultural Identity of Pakistanis in Multicultural Canada.
Ottawa, Canada.

—— *August*
Seminar on Linguistics Perspectives on Bilingual Education Center for Applied Linguistics.
Washington, U.S.A.

1976 *August 12-14*
International Conference on Salishan Languages, 11th.
Seattle, U.S.A.

—— *August 18-23*
American Association of Teachers of German Convention.
Philadelphia, U.S.A.

—— *August 26-29*
3rd Conference of the Language Association of Eastern Africa.
Nairobi, Kenya.

—— *14-16 septembre*
Symposium international sur la réalisation du droit à l'égalité nationale en matière d'éducation et d'instruction.
Novi-Sad, Yougoslavie.

—— *September 24-26*
Second General Assembly of the Modern Language Association of Poland.
University of Poznan, Poland.

—— *September 29-30*
1st Scandinavian Conference on Bilingualism.
Esbo, Finland.

—— *September 30-October 2*
Canadian Education Association, Annual Conference.
Halifax, Canada.

—— *October 1-2*
Boston University Conference on Language Development, 1st.
Boston, U.S.A.

—— *October 7-9*
Southern Conference on Language Teaching.
Atlanta, U.S.A.

—— *October 9*
Conference on the Language Acquisition in Normal and Abnormal Children.
State University College, Buffalo, U.S.A.

—— *October 22-24*
The 6th Annual Conference of the New York State English to Speakers of Other Languages and Bilingual Educators Association.
Albany, U.S.A.

—— *November 10*
Annual Conference on Bilingualism and Second Language Learning, 2nd.
New York, U.S.A.

1976 *November 12-14*
Conference of the National Association for the Education of Young Children.
Anaheim, U.S.A.

—— *November 12-16*
International Symposium on Child Language Acquisition.
Acapulco, Mexico.

—— *November 17-18*
Symposium on Mayan Languages.
Washington, U.S.A.

—— *November 17-21*
Conference on American Indian Languages, 15th.
Washington, U.S.A.

—— *November 18-19*
Colloquium on European and International-Type Schools.
Brussels, Belgium.
Commission of the European Communities, Directorate-General for Research, Science and Education. (Proceedings: see ch. IIIb:40).

—— *November 22-27*
National Council of Teachers of English, 65th.
Chicago, U.S.A.

—— *November 25-28*
American Council on the Teaching of Foreign Languages, 10th.
New Orleans, U.S.A.

—— *December*
Western Canada Invitational Curriculum Conference on Multiculturalism.
Vancouver, Canada.

—— *December 1-8*
Seminar for the Promotion of National Languages.
Yaounde, Cameroon.

—— *2 décembre*
Colloque: Alliance pour le bilinguisme.
Ottawa, Canada.

—— *December 18-21*
International Symposium on Bilingual Education.
Hong Kong, China.
University of Hong Kong.

—— *December 26-29*
American Association of Teachers of Italian Conference.
New York, U.S.A.

1976 *December 27-30*
American Association of Teachers of French Conference.
Philadelphia, U.S.A.

—— *December 27-30*
American Association of Teachers of Slavic and East European Languages Conference.
New York, U.S.A.

—— *December 28-30*
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Conference.
Atlanta, U.S.A.

1977 *January 4-7*
9th Annual Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language. (The Teaching and Learning of English as a Second Language of International Communication).
Oxford, England.

—— *January 28-29*
Annual Conference on Applied Linguistics, 8th.
Ann Arbor, U.S.A.

—— *7-12 février*
Premier congrès international des professeurs de langue seconde des pays andins.
Trujillo, Pérou.
Unesco & Université nationale de Trujillo et association péruvienne des professeurs de langues.

—— *February 11-13*
Los Angeles Second Language Research Forum, 1st.
Los Angeles, U.S.A.

—— *March 17-19*
Georgetown University Round Table on Language and Linguistics.
Washington, U.S.A.

—— *March 18-19*
The 6th Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium on Language Acquisition.
Milwaukee, U.S.A.

—— *March 25-27*
American Hungarian Educator's Association.
Bloomington, U.S.A.

—— *March 25-27*
Annual Child Language Research Forum, 9th.
Stanford, U.S.A.

1977 *March 25-27*
Association of Teachers of Japanese.
New York, U.S.A.

—— *March 25-27*
California Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference, 6th.
San Diego, U.S.A.

—— *March 26*
Conference on Modern Languages.
Slippery Rock, U.S.A.

—— *March 28-April 1*
Teaching Mother-Tongue Reading in Multilingual Environments.
University of London, London, England.

—— *April 4-8*
American Education Research Association.
New York, U.S.A.

—— *April 4-8*
6th Annual International Bilingual/Bicultural Education Conference.
New Orleans, U.S.A.
National Association for Bilingual Education.

—— *April 7-9*
Conference on Language Variety in America and its Implications for Cultural Pluralism.
Chicago, U.S.A.

—— *April 8-9*
Conference on Language Divisions and Inter-Cultural Conflict.
Syracuse, U.S.A.
Foreign and Comparative Studies Program of the Maxwell School.

—— *April 10-15*
Association for Childhood Education International.
Minneapolis, U.S.A.

—— *April 14-16*
Canadian Association of Second Language Teachers, 5th.
Toronto, Canada.

—— *April 14-16*
Central States Conference on the Teaching of Foreign Language Speakers.
Columbus, U.S.A.

—— *April 14-16*
6th Southwest Areal Language and Linguistics Workshop, SWALLOW.
Long Beach, U.S.A.

1977 *15-18 avril*
Colloque sur les minorités linguistiques.
Université Laval, Québec, Canada.
Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB), Centre de recherches en économique appliquée (Bruxelles) et Institut européen des hautes études internationales (Nice). (Actes: voir ch. IIIb:32).

—— *April 18-22*
12th Regional Seminar on the Southeast Asian Ministers of Education Organization and the Regional English Language Centre.
Singapore, Asia.
Southeast Asian Ministers of Education Organization.

—— *April 22-23*
Pacific NW Council of Foreign Language Speakers, 28th.
Spokane, U.S.A.

—— *April 25-30*
Conference of the Asian Association on National Languages, 4th.
Kuala Lumpur, Malaysia.

—— *April 26-May 1*
Teachers of English to Speakers of Other Languages Convention, 11th.
Miami Beach, U.S.A.
Teachers of English to Speakers of Other Languages. (Proceedings: see ch. IIIb:108).

—— *April 28-30*
Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language.
Lexington, U.S.A.

—— *April 29-May 1*
Association Internationale de Linguistique Appliquée, International Committee Meeting.
Madrid, Spain.

—— *May 3-6*
3rd European Congress on Information Systems and Networks.
Luxembourg, Luxembourg.
Commission of the European Communities.

—— *May 13-14*
3rd Annual Minnesota Regional Conference on Language and Linguistics.
Minneapolis, U.S.A.

—— *26-29 mai*
Association des professeurs de français des Universités canadiennes.
Frédéricton, Canada.

—— *27-29 mai*
Colloque annuel de l'association canadienne de linguistique appliquée.
Banff, Canada.

1977 *28-29 mai*
Association canadienne pour l'étude des langues et de la littérature du Commonwealth.
Frédéricton, Canada.

—— *29-31 mai*
Association des professeurs d'allemand des universités canadiennes.
Frédéricton, Canada.

—— *13-17 juin*
Réunion sur le pluralisme culturel et l'identité nationale.
Calgary, Canada.
Commission canadienne pour l'Unesco.

—— *June 27-30*
International Symposium on Education Testing, 3rd.
Leyden, the Netherlands.

—— *June 27-July 1*
Annual Meeting of the American Association of Teachers of French.
France.

—— *July 11-August 5*
Institute in European and Soviet Linguistics and Workshops for Teachers of Polish and Russian.
Fredonia, U.S.A.

—— *18-30 juillet*
Séminaire international de sociolinguistique.
Perpignan, France.

—— *July 23-24*
4th International Christian University Symposium in Sociolinguistics.
Tokyo, Japan.
International Christian University (Dept. of Linguistics).

—— *August*
1st European Symposium on Language for Special Purposes.
Vienna, Austria.
Insitut für Romanische Sprachen, Wirtschaftuniversität (Vienna), Unesco.

—— *August 13-16*
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
Madrid, Spain.

—— *August 29-31*
Annual Meeting of the Applied Linguistics Association of Australia.
Melbourne, Australia.

1977 *September 7-14*
Symposium of the Committee for Extracurricular Education and Cultural Development of the Council of Europe.
Ludwigshafen-am-Rhein, Germany.
Federal Republic of Germany.

—— *September 26-30*
NATO Symposium on Language, Interpretation and Communication.
Venice, Italy.

—— *September 28-30*
Canadian Educational Association Annual Conference.
Calgary, Canada.

—— *September 30-October 1*
2nd Annual Boston University Conference on Language Development.
Boston, U.S.A.

—— *October 28-29*
Conference on New Methodologies in Modern Language Teaching.
Cedar Falls, U.S.A.

—— *October 31-November 4*
Symposium on Language Education and Language Research.
Paduna, Nigeria.
National Language Centre of the Federation Ministry of Education of Nigeria.

—— *November 11-13*
National Association for the Education of Young Children.
Chicago, U.S.A.

—— *November 24-27*
National Council of Teachers of English.
New York, U.S.A.

—— *November 24-27*
American Council on the Teaching of Foreign Languages.
San Francisco, U.S.A.

—— *November 25*
Organizational Meeting of the American Association of Applied Linguistics and American Council of Teachers of Foreign Languages.
San Francisco, U.S.A.
American Association of Applied Linguistics and American Council of Teachers of Foreign Languages.

—— *November 31*
Meeting of Experts on Language Teaching in a Bi- or Multi-Lingual and Multi-Cultural Environment.
Tashkent (Uzbekistan), U.S.S.R.
Unesco and U.S.S.R. National Commission for Unesco.

1977 *December 19-23*
Meeting of Experts on the Teaching of Languages in a Multicultural and Bi- or Multilingual Context.
Paris, France.
Unesco.

—— *December 28-30*
Fifty-first Annual Meeting of the Linguistic Society.
Philadelphia, U.S.A.

1978 *January 4-7*
Eight Symposium of PILEI: Programa Interamericano de Lingüítica y Enseñanza de Idiomas.
Caracas, Venezuela.
Ministry of Education of Venezuela, Universidad Central de Venecuela and Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.

—— *10-20 janvier*
Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Amérique latine et dans les Caraïbes.
Bogota, Colombie.
Unesco.

—— *23-27 janvier*
Conférence internationale sur les rapports entre le Sud Est Européen et le monde slave dans le domaine de la culture.
Moscou, U.R.S.S.
Kiev, Ukraine.
Unesco et Institut pour les études balkaniques de l'Académie de Sciences de Bulgarie.

—— *February 23-25*
Second International Conference on Frontiers in Language Proficiency and Dominance Testing.
Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.

—— *March 27-April 1*
13th International Congress of the Fédération internationale des professeurs de langues vivantes.
Lucerne, Switzerland.
Swiss Association of Language Teachers, Swiss Association of Upper Secondary School, Swiss Centre for In-Service Training of Upper Secondary School Teachers, Foundation for European Language and Educational Centres.

—— *April 11-14*
10th Annual Conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language. (The Teaching and Learning of Communicative Skills).
London, England.

—— *April 13-15*
Ontario Modern Language Teachers Association, Spring Conference (Opportunities for Youth).
Toronto, Canada.
OMLTA

1978 *August 14-20*
Ninth World Congress of Sociology.
Uppsala, Sweden.
Research Committee on Sociolinguistics of the International Sociological Association.

—— *August 21-26*
5th International Congress of Applied Linguistics.
University of Montreal, Montreal, Canada.
Canadian Association for Applied Linguistics, International Association for Applied Linguistics.

—— *November 23-25*
National Council of Teachers of English, Annual Convention.
Kansas City, U.S.A.

III a)

INDEX DES SIGLES DES ORGANISMES

Index des sigles des organismes

AATF	American Association of Teachers of French
ACLA	Association canadienne de linguistique appliquée
ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
AILA	Association internationale de linguistique appliquée
AIMAV	Association internationale des moyens audio-visuels
AIPLV	Association internationale des professeurs de langues vivantes
CAAL	Canadian Association of Applied Linguistics
CILTR	Center for Information on Language Teaching and Research
CIRB	Centre international de recherche sur le bilinguisme
CMIEB	Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue
FIPLV	Fédération internationale des professeurs de langues vivantes
FLES	Foreign Languages in the Elementary School
FMVJ	Fédération mondiale des villes jumelées
GURT	Georgetown University Round Table
IAAL	International Association of Applied Linguistics
ICRB	International Center for Research on Bilingualism
OISE	Ontario Institute for Studies in Education
RELC	Regional English Language Center
SEAMEO	Southeast Asian Ministers of Education Organization
SWALLOW	Southwest Areal Language and Linguistics Workshop
TESOL	Teachers of English to Speakers of Other Languages
UCLA	University of California at Los Angeles

III b)

BIBLIOGRAPHIE DES ACTES
(une sélection)

Les publications dans cette sélection figurent sous le nom de l'organisme et non sous le nom du rédacteur ou de l'éditeur. On a inclus les actes de certains colloques qui ont traité, entre autres, de l'aspect social de la didactique des langues.

Bibliographie des Actes
(une sélection)

1. Administration provinciale de Trieste et Gorizia. *Conférence internationale sur les minorités*. Trieste: s.n., 1974, 2 vol.

2. American Anthropological Association. *Program of the 73rd Annual Meeting*. Washington: American Anthropological Association, 1974, 106 p.

3. American Association of Teachers of French. *FLES: Projections into the Future*. Boston (Mass.): FLES Committee of the American Association of Teachers of French, Gladys C. Lipton, ed., 1969, 175 p.

4. American Association of Teachers of French. *(The) Three R's of FLES: Research, Relevance, Reality*. Boston (Mass.): FLES Committee of the American Association of Teachers of French, Gladys C. Lipton & Edward H. Bourque, eds., 1969, 103 p.

5. American Council on the Teaching of Foreign Languages. *(The) Computer in Automated Language Teaching*. Quebec: ICRB, 1969, 7 p.

6. Association canadienne de linguistique appliquée. *Actes — Attitude et aptitude dans l'apprentissage d'une langue seconde*. Toronto: Gilbert Taggart, ed., 1975, 147 p.

7. Association canadienne de linguistique appliquée. *Actes — (L')élaboration du matériel didactique: principes et applications*. Québec: CIRB, 1974, 247 p., publication B-44.

8. Association canadienne de linguistique appliquée. *Actes — (L')enseignement des langues: Pour qui? Pour quoi?* Québec: CIRB, G. Taggart (ed.), 1977, 118 p., publication B-62.

9. Association canadienne de linguistique appliquée. *Actes — Montréal, mai 1972*. Québec: CIRB, 1973, 142 p.

10. Association canadienne de linguistique appliquée. *Actes du 2ème colloque canadien de linguistique appliquée*. Montréal: Centre éducatif et culturel, 1971, 56 p.

11. Association canadienne de linguistique appliquée. *(L')élaboration du matériel didactique: principes et applications*. Québec: CIRB, 1973, 52 p., publication B-38.

12. Association canadienne de linguistique appliquée. *Premier colloque canadien de linguistique appliquée*. Ottawa: ACLA, 1969, 133 p.

13. Association internationale de linguistique appliquée. *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart: Hochschulverlag, 1976, 3 vol.

14. Association internationale de linguistique appliquée, Centre international de recherche sur le bilinguisme & Center for Applied Linguistics. *Bilingualism in Early Childhood (Papers from a Conference on Child Language).* Edited by William F. Mackey & Theodore Andersson, Rowley (Mass.): Newbury House Publishers, 1977, 443 p.

15. Association internationale de linguistique appliquée et Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. *Les théories linguistiques et leurs implications.* Strasbourg: Association internationale d'éditeurs de linguistique appliquée, 1967, 189 p.

16. Association internationale des moyens audio-visuels. *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics.* Bruxelles: Association internationale des moyens audio-visuels, S.P. Corder & E. Roulet, eds., 1975, 139 p.

17. Association of Modern Foreign Language Teaching. *Moderner Fremdsprachenunterricht.* Berlin: Pädagogische Zentrum, 1965, 483 p.

18. Association of the Teachers of Modern Languages. *Focus 80: Foreign Language Teaching in the Seventies.* Berlin: Cornelsen and Oxford University Press, R. Frendenstein, ed., 1972, 184 p.

19. Bureau international d'éducation. *Le bilinguisme et l'éducation.* Luxembourg: Maison du Livre, 1929, 187 p.

20. Canadian Ethnic Studies Association. *Sounds Canadian: Languages and Cultures in Multi-Ethnic Society.* Ottawa: Canadian Ethnic Studies Association, Paul Migus, ed., 1975, 260 p.

21. Center for Applied Linguistics. *International Conference on Second Language Problems — Report, 8th.* Washington: Center for Applied Linguistics, 1968, 47 p.

22. Center for Applied Linguistics. *Styles of Learning Among American Indian: an Outline for Research.* Washington (DC): Center for Applied Linguistics, 1969, 36 p.

23. Center for Applied Linguistics & al. *Colloque international sur les problèmes des langues secondes.* Paris: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger, 1966, 67 p.

24. Center for Applied Linguistics and Bureau of Indian Affairs of the United States Department of the Interior. *The Study of the Problem of Teaching English to American Indians — Report and Recommendations.* Washington (DC): Center for Applied Linguistics, Sirarpi Ohannessian, ed., 1967, 40 p.

25. Center for Applied Linguistics and Council on Anthropology and Education. *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education.* Arlington: Center for Applied Linguistics, R.C. Troike & Nancy Modiano, eds., 1975, 409 p.

26. Center for Information on Language Teaching and Research. *(The) Space between . . . English and Foreign Languages at School.* London: Center for Information on Language Teaching and Research, 1974, 120 p.

27. Center for Information on Language Teaching and Research. *Teaching Languages to Adults for Special Purposes.* London: Center for Information on Language Teaching and Research, 1974, 100 p.

28. Center for Studies in Vocational and Technical Education. *The Education and Training of Racial Minorities.* Madison: University of Wisconsin Press, 1968, 211 p.

29. Center for the Study of Teaching and Human Interaction. *Bilingual Education – Papers presented at the 3rd Language Teaching Conference.* La Trobe University: Center for the Study of Teaching and Human Interaction, School of Education, 1974, 180 p.

30. Centre d'études des relations interethniques de Nice et le Center for Multi-Racial Studies. *Ethnies 1, 1971.* Paris/La Haye: Mouton et Co., 1972, 211 p.

31. Centre de linguistique appliquée de Dakar. *Interférence du Wolof dans le français des élèves sénégalais.* Dakar: Centre de linguistique appliquée, 1968, 27 p.

32. Centre international de recherche sur le bilinguisme. *Colloque sur les minorités linguistiques.* Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1978.

33. Centre international de recherche sur le bilinguisme. *Les états multilingues: problèmes et solutions. / Multilingual Political Systems: Problems and Solutions.* Québec: Les Presses de l'Université Laval, J.G. Savard et R. Vigneault, eds., 1975, 591 p.

34. Centre international de recherche sur le bilinguisme. *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (I).* Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1976, 290 p.

35. Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue et Fédération mondiale des villes jumelées-cités unies. *Education bilingue et enseignement des langues vivantes.* Paris: Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue, 1974, 108 p.

36. Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue et Région autonome de la vallée d'Aoste. *Besoins linguistiques et systèmes d'enseignement: Actes de la Table Ronde.* Aoste (Italie): Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue, 1976, 34 p.

37. Commission de coopération technique en Afrique et Conseil scientifique pour l'Afrique. *Colloque sur le multilinguisme / Symposium on Multilingualism.* Londres: Bureau des publications CCTA/CSA, 1964, 279 p.

38. Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire. *Rapport et propositions sur l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire.* Berne (Suisse): Secrétariat scientifique de la commission d'experts, 1974, 125 p.

39. Commission inter-universitaire suisse de linguistique appliquée. *Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire.* Neuchâtel: Chaire de linguistique générale de l'Université de Neuchâtel, E. Roulet & H. Holec, eds., 1974, 196 p.

40. Commission of the European Communities & al. *Draft Record of the Colloquium on European and International-type Schools.* Brussels: Commission of the European Communities, 1976, 12 p.

41. Conseil consultatif canadien du multiculturalisme. *Le multiculturalisme comme politique d'Etat — Rapport de la conférence.* Ottawa: Ministère des approvisionnements et services Canada, 1976, 219 p.

42. Conseil de l'Europe, Comité des hauts fonctionnaires. *Conclusions et recommandations de la conférence ad hoc sur l'éducation des migrants.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1974, 10 p.

43. Conseil des arts du Canada, Ministère des affaires étrangères, Faculté des arts et sciences et départements de français de l'Université de Dalhousie. *Colloque II: Identité culturelle et francophonie dans les Amériques.* Edited by R. Runte & A. Valdman, Bloomington: Indiana University, 1976, 190 p.

44. Department of English as a Second Language, Pacific and Asian Linguistics Institute. *Working Papers in Linguistics.* Honolulu: University of Hawai, Department of Linguistics, Randal L. Whitman & Kenneth L. Jackson, eds., 1971, 293 p.

45. Faculté des lettres et sciences humaines et Institut d'études anglaises et nord-américaines. *L'anglais oral: théorie et pratique.* Paris: Librairie SABRI, 1968, 95 p.

46. Fédération internationale des professeurs de langues vivantes. *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages. Papers from the 10th FIPLV Congress.* London: Oxford University Press, R. Filipovic, ed., 1972, 231 p.

47. Fédération internationale des professeurs de langues vivantes. *Compte rendu de la séance du bureau et du comité.* Bruxelles: Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, 1948, 52 p.

48. Fédération internationale des professeurs de langues vivantes. *Modern Language Teaching. Paper from the 9th FIPLV Congress.* London: Oxford University Press, 1968, 109 p.

49. Fédération internationale des professeurs de langues vivantes. *Probleme des Deutschen als Fremdsprache.* Munich: Max Hueber, 1969, 216 p.

50. Fédération mondiale des villes jumelées-cités unies (FMVJ) et Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue (CMIEB). *Vocation nouvelle et rôle des villes et des régions en matière d'éducation bilingue.* Paris: Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue, 1972, 156 p.

51. Georgetown University Round Table. *Bilingualism and Language Contact.* Washington: Georgetown University Press, James E. Alatis, ed., 1970, 374 p.

52. Georgetown University Round Table. *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications.* Washington: Georgetown University Press, Daniel P. Dato, ed., 1975, 297 p.

53. Georgetown University Round Table. *Language and International Studies.* Washington: Georgetown University Press, Kurt R. Jankowsky, ed., 1973, 238 p.

54. Georgetown University Round Table. *Pidgins and Creoles: Current Trends and Prospects.* Washington: Georgetown University Press, David DeCamp & Ian F. Hancock, eds., 1974. 137 p.

55. Georgetown University Round Table. *Report of the 12th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies.* Washington: Georgetown University Round Table, Michael Zarechnak, ed., 1963, 132 p.

56. Georgetown University Round Table. *Report of the 13th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies.* Washington: Georgetown University Press, Elisabeth D. Woodworth, ed., 1963, 190 p.

57. Georgetown University Round Table. *Report of the 20th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies.* Washington: Georgetown University Press, James E. Alatis, ed., 1970, 267 p.

58. Georgetown University Round Table. *Report of the 22nd Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies.* Washington: Georgetown University Press, Richard J. O'Brien, S.J., ed., 1971, 316 p.

59. Indiana University and Purdue University. *Language Learning: the Individual and the Process.* Bloomington: Indiana University, Edward W. Najam, ed., 1965, 273 p.

60. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. *Bilingüisme i Educació.* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Editorial Teide, S.A., 1976, 154 p.

61. International African Institute. *Language Use and Social Change: Problems of Multilingualism with Special Reference to Eastern Africa.* London: Oxford University Press, 1971, 406 p.

62. International Association for Applied Linguistics. *Applications of Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1971. 198 p.

63. International Association for Applied Linguistics. *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics.* Heidelberg: Julius Groos, 1974, 3 vol.

64. International Association for Applied Linguistics and Swedish Association for Applied Linguistics. *Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes.* Brussels: International Association for Applied Linguistics, M. de Grève & Others, eds., 1973, 290 p.

65. Der Internationale Deutschlehrerverband und die Pädagogische Hochschule Kiel. *Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren.* Munich: Max Hueber, 1975, 300 p.

66. International Federation of the Teachers Association. *The Teaching of Foreign Languages in the Primary School and International Understanding.* Lausanne: International Federation of the Teachers Association, 1962, 46 p.

67. The Luigi Sturzo Institute. *International Days of Sociolinguistics.* Rome: Tip. "V. Ferri", 1969, 893 p.

68. National Association for the Education of Young Children. *Early Childhood Education: It's a Art? It's a Science?* Washington (DC): National Association for the Education of Young Children, J.D. Andrews, ed., 1976, 213 p.

69. National Council of Teachers of English and National Association for the Teaching of English. *A Common Purpose: the Teaching of English in Great Britain, Canada and the United States.* Champaign (USA): National Council of Teachers of English, James R. Squirre, ed., 1966, 243 p.

70. New Brunswick Teachers' Association. *The State and Future of the Teaching of French as a Second Language in the Province of New Brunswick.* Sackville: New Brunswick Teachers' Association, 1976, 51 p.

71. New York State Association of Foreign Language Teachers and Ontario Modern Language Teachers Association. *International Conference — Report.* New York: Warren C. Born, ed., NY State Association of Foreign Language Teachers, Ontario Modern Language Teachers Association, 1973, 91 p.

72. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *(The) Case for Foreign-Language Study. Reports of the Working Committees.* New York: James W. Dodge, ed., 1971, 150 p.

73. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Culture, Literature and Articulation. Reports of the Working Committees.* New York: New York University, G. Brée, ed., 1955, 178 p.

74. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Current Issues in Language Teaching. Reports of the Working Committees.* Manchester (N.H.): Lew A. Cummings Co., Inc., William F. Bottiglia, ed., 1962, 84 p.

75. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Foreign Languages: Reading, Literature and Requirements. Reports of the Working Committees.* Menasha (Wisconsin): George Banta Company, Inc., Thomas E. Bird, ed., 1967, 123 p.

76. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Foreign Language Learning: Research and Developments: An Assessment. Reports of the Working Committees.* Menasha (Wisconsin): George Banta Company, Inc., Thomas E. Bird, ed., 1968, 123 p.

77. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Foreign Language Teachers and Tests. Reports of the Working Committees.* Providence (Rhode Island): Brown University, Hunter Kellenberger, ed., 1954, 85 p.

78. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Foreign Language Teaching: Challenges to the Profession. Reports of the Working Committees.* Princeton (N.J.): Princeton University Press, G. Reginald Bishop, Jr., ed., 1965, 128 p.

79. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Foreign Language Teaching: Ideals and Practices. Reports of the Working Committees.* Baltimore: Waverly Press, George Fenwick Jones, ed., 1964, 62 p.

80. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Foreign Language Tests and Techniques. Reports of the Working Committees.* Wales: Bryn Mawr College, Margaret Gilman, ed., 1956, 126 p.

81. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Foreign Languages and the 'New' Student. Reports of the Working Committees.* Menasha (Wisconsin): George Banta Company, Inc., J.A. Tursi ed., 1970, 147 p.

82. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *(The) Language Classroom. Reports of the Working Committees.* Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, William F. Bottiglia, ed., 1957, 64 p.

83. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *(The) Language Learner. Reports of the Working Committees.* Washington (DC): Georgetown University Press, Frederick D. Eddy, ed., 1959, 67 p.

84. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Language Learning: the Intermediate Phase. Reports of the Working Committees.* Manchester (N.H.): Lew A. Cummings Co., Inc., William F. Bottiglia, ed., 1963, 85 p.

85. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *(The) Language Teacher. Reports of the Working Committees.* New York: Hunter College, Harry L. Levy, ed., 1958, 74 p.

86. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Modern Language Teaching in School and College. Reports of the Working Committees.* Princeton (N.J.): Princeton University Press, 1961, 72 p.

87. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Other Words, Other Worlds: Language in Culture. Reports of the Working Committees.* New York: James W. Dodge, ed., 1972, 146 p.

88. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Sensitivity in the Foreign-Language Classroom. Reports of the Working Committees.* New York: James W. Dodge, ed., 1973, 142 p.

89. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. *Sight and Sound: the Sensible and Sensitive Use of Audio-Visual Aids. Reports of the Working Committees.* Menasha (Wisconsin): George Banta Company, Inc., Mills F. Edgerton, ed., 1969, 124 p.

90. Ontario Institute for Studies in Education and Modern Language Centre. *Bilingual Education: Problems and Promises.* Toronto: OISE, 1972, 215 p.

91. Oxford Institutes in Italy and the International School of Milan. *The Teaching of Modern Languages To-Day.* Milan: International School of Milan and Oxford Institutes in Italy, 1967, 127 p.

92. Regional English Language Centre. *Report of the Regional Seminar on Recent Developments and Research in Reading Relevant to the Teaching and Learning of English in Southeast Asia, 1974.* Singapore: RELC, 1974, 153 p.

93. School of Languages and Linguistics. *Report of the 21st Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies.* Washington: Georgetown University Press, 1970, 379 p.

94. Secrétariat d'Etat et Conseil consultatif sur le multiculturalisme. *Première conférence canadienne sur le multiculturalisme.* Ottawa: Secrétariat d'Etat, 1973 20 p.

95. Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional English Language Center. *Reading: Insights and Approaches.* Singapore: Singapore University Press, Edward M. Anthony & Jack C. Richards, eds., 1976, 203 p.

96. Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional English Language Center. *Report of the Regional Seminar on the Training and Supervision of Teachers of English as a Second or Foreign Language.* Singapore: SEAMEO - RELC, 1975, 392 p.

97. Southern Conference on Language Teaching. *Dimension-Languages 66: Proceedings.* Atlanta (Georgia): Southern Conference on Language Teaching, Newell Sandford, ed., 1968.

98. Southwest Council for Bilingual Education. *Reports — Bilingual Education in Three Cultures.* El Paso: Southwest Council for Bilingual Education, Charles Olstad, ed., 1968, 32 p.

99. Southwest Council for Bilingual Education. *Reports — Bilingual Education in Three Cultures.* El Paso: Southwest Council for Bilingual Education, Charles Olstad, ed., 1968, 32 p.

100. Southwest Council of Foreign Language Teachers. *Reports — Bilingualism.* El Paso: Southwest Council of Foreign Language Teachers, Charles Stubing, ed., 1966, 62 p.

101. Teachers College, Columbia University. *Cultural Groups and Human Relations.* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1951, 214 p.

102. Teachers of English to Speakers of Other Languages. *(The) Fifth Annual Convention of TESOL.* Minneapolis: Betty W. Robinett (ed.), TESOL Quarterly, Albany: Richard L. Light (ed.), TESOL Newsletter, 1971, 101 p.

103. Teachers of English to Speakers of Other Languages. *(A) Non-Contrastive Approach to Error Analysis. Preprints.* Quebec: ICRB, 1970, 22 p.

104. Teachers of English to Speakers of Other Languages (Association). *On Teaching English to Speakers of Other Languages.* Champaign (Illinois): National Council of Teachers of English, 1965, 158 p.

105. Teachers of English to Speakers of Other Languages (Association). *On Teaching English to Speakers of Other Languages, Series III.* Washington (DC): TESOL, Betty W. Robinett, ed., 1967, 189 p.

106. Teachers of English to Speakers of Other Languages(Association).*On TESOL '74.* Washington: TESOL Association, Ruth Crymes & William E. Norris, eds., 1975, 200 p.

107. Teachers of English to Speakers of Other Languages(Association).*On TESOL '75: New Dimensions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education.* Washington: TESOL Association, Marina K. Burt & Heidi C. Dulay, eds., 1975, 370 p.

108. Teachers of English to Speakers of Other Languages(Association).*On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice.* Washington (DC): TESOL, H. Douglas Brown, Carlos Alfredo Yorio & Ruth H. Crymes, eds., 1977, 320 p.

109. Teachers of English to Speakers of Other Languages(Association).*Report of the First Meeting of the TESOL Committee on Research.* Mimeographed document of 5 p.

110. Teachers of English to Speakers of Other Languages(Association).*Testing in Second Language Teaching: New Dimensions.* Dublin: Dublin University Press, Maureen Concannon O'Brien, 1973, 72 p.

111. Testing and Certification Division of the English Language Institute. *Problems in Foreign Language Testing.* East Lansing (Michigan): Research Club in Language Learning, John A. Upshur & Julia Fata, eds., Language Learning, A Journal of Applied Linguistics, Special Issue, no 9, Aug. 1978, 183 p.

112. Texas Education Agency. *Proceedings of the National Conference on Bilingual Education.* Austin: Dissemination Center for Bilingual/Bicultural Education, 1972, 339 p.

113. Unesco. *L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique.* Paris: Unesco, 1963. 333 p.

114. Unesco. *Bilingualism in Education.* London: Her Majesty's Stationery Office, 1965, 233 p.

115. Unesco. *Description and Measurement of Bilingualism / Description et mesure du bilinguisme.* Toronto: Toronto University Press and Canadian National Commission for Unesco, L.G. Kelly, ed., 1969, 442 p.

116. Unesco. *Diversité linguistique et culturelle / Linguistic and Cultural Diversity.* Ottawa: Commission canadienne pour l'Unesco, 1973, 115 p.

117. Unesco. *Foreign Languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children.* Hamburg: Unesco Institute for Education, 1963, 103 p.

118. Unesco. *Languages and the Young Child.* London: Oxford University Press, (H.H. Stern, ed., with a Research Guide by J.B. Carroll), 1969, 254 p. *Les langues étrangères et l'écolier.* Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'éducation, (Traduction française du Centre international de recherche sur le bilinguisme sous la direction de William F. Mackey), No 27 de la collection Etudes pédagogiques internationales, 1971, 254 p.

119. Unesco. *Les langues africaines et l'anglais dans l'enseignement.* Paris: Unesco, Centre d'information du département de l'éducation, 1953, 94 p.

120. Unesco. *The Teaching of Modern Languages.* Paris: Unesco, 1955, 295 p.

121. Unesco et Organisation de l'unité africaine. *Rapport final.* Paris: Unesco, 1975, 107 p.

122. United Nations Secretariat. *The Multinational Society — Papers of the Ljubljana Seminar.* Edited by William F. Mackey & Albert Verdoodt, Rowley (Mass.): Newbury House Publishers, 1975, 388 p.

123. University of California at Los Angeles, Center for Research in Languages and Linguistics. *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964.* Den Haag: Mouton, 1966, 324 p.

124. U.S. Office of Education and Southwest Educational Development Laboratory. *National Conference on Educational Opportunities for Mexican-Americans.* Austin (Texas): Southwest Educational Development Laboratory, 1968, 130 p.

125. U.S. Office of Education and the Bilingual/Bicultural Task Force of the California Department of Education. *First Annual International Multilingual/Multicultural Conference.* Austin (Texas): Education Service Centre, 1973, 65 p.

126. Yivo Institute for Jewish Research, Ferkauf Graduate School of Humanities and Social Sciences. *Multilingualism and Social Change: Perspective on Yiddish.* New York: Yivo Institute for Jewish Research, 1967, mimeographed document.

127. . . . *Alliance pour le bilinguisme.* Ottawa: documents de base de 33 p. — polycopie.

128. . . . *Bilingualism, Biculturalism and Education.* Edmonton: University of Alberta, Stephen T. Carey, ed., 1974, 260 p.

129. . . . *Conference on the Study of Ghanaian Languages.* Ghana: Ghana Publications Corporation, J.R. Birnie & G. Ansre, eds., 1969, 112 p.

130. . . . *Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1973, 167 p.

131. . . . *(Des) Ersten Internationalen Salzburger Koloquium über Kindersprache.* Tübingen: Gabarell Drachman, ed.

132. . . . *Laboratoires de langues: orientations nouvelles.* Montréal: Editions Aquila Limitée, 1971, 231 p.

III c)

INDEX DES TITRES DES ACTES

Erratum

Dans le chapître III c)
Index des titres des actes,
tous les renvois au chapître III b)
Bibliographie des actes,
doivent être décalés d'un numéro,
seulement de 34 à 133.

Exemple 1) p. 78 *(Les) états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: Problems and Solutions.* (Voir chap. IIIb: . . . lire 33 au lieu de 34).
Exemple 2) p. 79 *Laboratoires de langues: Orientations nouvelles.* (Voir chap. IIIb: . . . lire 132 au lieu de 133).

Index des
titres des Actes

Actes — Attitude et aptitude dans l'apprentissage d'une langue seconde. (Voir chap. IIIb:6).

Actes — (L')élaboration du matériel didactique: principes et applications. (Voir chap. IIIb:7).

Actes — (L')enseignement des langues: Pour qui? Pour quoi? (Voir chap. IIIb:8).

Actes — Montréal, mai 1972. (Voir chap. IIIb:9).

Actes du 2ème colloque canadien de linguistique appliquée. (Voir chap. IIIb:10).

Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages. Papers from the 10th FIPLV Congress. (See chap. IIIb:47).

Alliance pour le bilinguisme. (Voir chap IIIb:128).

(L')anglais oral: théorie et pratique. (Voir chap. IIIb:46).

Applications of Linguistics. (See chap. IIIb:63).

(L')avenir de l'enseignement supérieur en Afrique (voir chap. V; sect. 4). (Voir chap. IIIb:114).

Besoins linguistiques et systèmes d'enseignement: Actes de la Table Ronde. (Voir chap. IIIb:37).

Bilingual Education: Problems and Promises. (See chap. IIIb:91).

Bilingual Education — Papers presented at the 3rd Language Teaching Conference. (See chap. IIIb:29).

Bilingualism, Biculturalism and Education. (See chap. IIIb:129).

Bilingualism and Language Contact. (See chap. IIIb:52).

Bilingualism in Early Childhood (Papers from a Conference on Child Language). (See chap. IIIb:14).

Bilingualism in Education (see chap. V; sect. 2). (See chap. IIIb:115).

(Le) bilinguisme et l'éducation (voir chap. V; sect. 1). (Voir chap. IIIb:19).

Bilingüisme i Educació. (Voir chap. IIIb:61).

(The) Case for Foreign-Language Study. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:73).

Colloque II: Identité culturelle et francophonie dans les Amériques. (Voir chap. IIIb:44).

Colloque international sur les problèmes des langues secondes. (Voir chap. IIIb:23).

Colloque sur le multilinguisme / Symposium on Multilingualism. (Voir chap. IIIb:38).

Colloque sur les minorités linguistiques. (Voir chap. IIIb:32).

(A) Common Purpose: the Teaching of English in Great Britain, Canada and the United States. (See chap. IIIb:70).

Compte rendu de la séance du bureau et du comité. (Voir chap. IIIb:48).

(The) Computer in Automated Language Teaching. (See chap. IIIb:5).

Conclusions et recommandations de la conférence ad hoc sur l'éducation des migrants. (Voir chap. IIIb:43).

Conférence internationale sur les minorités (voir chap. V; sect. 15). (Voir chap. IIIb:1).

Conference on the Study of Ghanaian Languages. (See chap. IIIb:130).

Cultural Groups and Human Relations. (See chap. IIIb:102).

Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change. (See chap. IIIb:131).

Culture, Literature and Articulation. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIo:74).

Current Issues in Language Teaching. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:75).

Description and Measurement of Bilingualism / Description et mesure du bilinguisme (see chap. V; sect. 8). (See chap. IIIb:116).

Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications. (See chap. IIIb:53).

Dimension-Languages 66: Proceedings. (See chap. IIIb:98).

Diversité linguistique et culturelle / Linguistic and Cultural Diversity (voir chap. V; sect. 14). (Voir chap. IIIb:117).

Draft Record of the Colloquium on European and International-Type Schools. (See chap. IIIb:41).

Early Childhood Education: It's a Art? It's a Science? (See chap. IIIb:69).

(The) Education and Training of Racial Minorities. (See chap. IIIb:28).

Education bilingue et enseignement des langues vivantes. (Voir chap. IIIb:36).

(L')élaboration du matériel didactique: principes et applications. (Voir chap. IIIb:11).

(Des) Ersten Internationalen Salzburger Koloquium über Kindersprache. (See chap. IIIb:132).

(Les) états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: Problems and Solutions. (Voir chap. IIIb:34).

Ethnies 1, 1971. (Voir chap. IIIb:30).

(The) Fifth Annual Convention of TESOL. (See chap. IIIb:103).

First Annual International Multilingual/Multicultural Conference. (See chap. IIIb:126).

FLES: Projections into the Future. (See chap. IIIb:3).

Focus 80: Foreign Language Teaching in the Seventies. (See chap. IIIb:18).

Foreign Language Learning: Research and Developments: An Assessment. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:77).

Foreign Language Teachers and Tests. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:78).

Foreign Language Teaching: Challenges to the Profession. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:79).

Foreign Language Teaching. Ideals and Practices. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:80).

Foreign Language Tests and Techniques. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:81).

Foreign Languages: Reading, Literature and Requirements. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:76).

Foreign Languages and the 'New' Student. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:82).

Foreign Languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children (see chap. V; sect. 3). (See chap. IIIb:118).

Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. (See chap. IIIb:66).

Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (I). (Voir chap. IIIb:35).

Interférence du Wolof dans le français des élèves sénégalais. (Voir chap. IIIb:31).

International Conference — Report. (See chap. IIIb:72).

International Conference on Second Language Problems — Reports, 8th (see chap. V; sect. 7). (See chap. IIIb:21).

International Days of Sociolinguistics. (See chap. IIIb:68).

Laboratoires de langues: Orientations nouvelles. (Voir chap. IIIb:133).

Language and International Studies. (See chap. IIIb:54).

(The) Language Classroom. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:83).

(The) Language Learner. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:84).

Language Learning: the Intermediate Phase. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:85).

(The) Language Teacher. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:86).

Language Use and Social Change: Problem of Multilingualism with Special Reference to Eastern Africa. (See chap. IIIb:62).

Languages and the Young Child / Les langues étrangères et l'écolier. (See chap. IIIb:119).

Language Learning: the Individual and the Process. (See chap. IIIb:60).

(Les) langues africaines et l'anglais dans l'enseignement. (Voir chap. IIIb:120).

Modern Language Teaching: Papers from the 9th FIPLV Congress (see chap. V; sect. 6). (See chap. IIIb:49).

Modern Language Teaching in School and College. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:87).

Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes. (See chap. IIIb:65).

Moderner Fremdsprachenunterricht (see chap. V; sect. 5). (See chap. IIIb:17).

(Le) multiculturalisme comme politique d'Etat — Rapport de la conférence. (Voir chap. IIIb:42).

Multilingualism and Social Change: Perspective on Yiddish. (See chap. IIIb:127).

(The) Multinational Society — Papers of the Ljubljana Seminar. (See chap. IIIb:123).

National Conference on Educational Opportunities for Mexican-Americans. (See chap. IIIb:125).

(A) Non-Contrastive Approach to Error Analysis. Preprints. (See chap. IIIb:104).

On Teaching English to Speakers of Other Languages, Series III. (See chap. IIIb:106).

On Teaching English to Speakers of Other Languages. (See chap. IIIb:105).

On TESOL '74. (See chap. IIIb:107).

On TESOL '75: New Dimensions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education. (See chap. IIIb:108).

On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. (See chap. IIIb:109).

Other Words, Other Worlds: Language in Culture. Report of the Working Committees. (See chap. IIIb:88).

Pidgins and Creoles: Current Trends and Prospects. (See chap. IIIb:55).

Premier colloque canadien de linguistique appliquée. (Voir chap. IIIb:12).

Première conférence canadienne sur le multiculturalisme. (Voir chap. IIIb:95).

Probleme des Deutschen als Fremdsprache (see chap. V; sect. 9). (See chap. IIIb:53).

Problems in Foreign Language Testing. (See chap. IIIb:112).

Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education. (See chap. IIIb:25).

Proceedings of the National Conference on Bilingual Education. (See chap. IIIb:113).

Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics. (See chap. IIIb:64).

Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics. (See chap. IIIb:13).

Program of the 73rd Annual Meeting. (See chap. IIIb:2).

Rapport et propositions sur l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire. (Voir chap. IIIb:39).

Rapport final. (Voir chap. IIIb:122).

Reading: Insights and Approaches. (See chap. IIIb:96).

Report of the First Meeting of the TESOL Committee on Research. (See chap. IIIb:110).

Report of the Regional Seminar on Recent Developments and Research in Reading Relevant to the Teaching and Learning of English in Southeast Asia, 1974. (See chap. IIIb:93).

Report of the Regional Seminar on the Training and Supervision of Teachers of English as a Second or Foreign Language. (See chap. IIIb:97).

Report of the 12th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. (See chap. IIIb:56).

Report of the 13th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. (See chap. IIIb:57).

Report of the 20th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. (See chap. IIIb:58).

Report of the 21st Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. (See chap. IIIb:94).

Report of the 22nd Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. (See chap. IIIb:59).

Reports — Bilingual Education: Research and Teaching. (See chap. IIIb:100).

Reports — Bilingual Education in Three Cultures. (See chap. IIIb:99).

Reports — Bilingualism. (See chap. IIIb:101).

Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire. (Voir chap. IIIb:40).

Sensitivity in the Foreign-Language Classroom. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:89).

Sight and Sound: the Sensible and Sensitive Use of Audio-Visual Aids. Reports of the Working Committees. (See chap. IIIb:90).

Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964. (See chap. IIIb:124).

Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics. (See chap. IIIb:16).

Sounds Canadian: Languages and Cultures in Multi-Ethnic Society. (See chap. IIIb:20).

(The) Space between . . . English and Foreign Languages at School. (See chap. IIIb:26).

(The) State and Future of the Teaching of French as a Second Language in the Province of New Brunswick. (See chap. IIIb:71).

(The) Study of the Problems of Teaching English to American Indians — Report and Recommendations. (See chap. IIIb:24).

Styles of Learning Among American Indian: an Outline for Research. (See chap. IIIb:22).

Teaching Languages to Adults for Special Purposes. (See chap. IIIb:27).

(The) Teaching of Foreign Languages in the Primary School and International Understanding. (See chap. IIIb:67).

(The) Teaching of Modern Languages. (See chap. IIIb:121).

(The) Teaching of Modern Languages To-Day. (See chap. IIIb:92).

Testing in Second Language Teaching: New Dimensions. (See chap. IIIb:111).

(Les) théories linguistiques et leurs implications. (Voir chap. IIIb:15).

(The) Three R's of FLES: Research, Relevance, Reality. (See chap. IIIb:4).

Vocation nouvelle et rôle des villes et des régions en matière d'éducation bilingue (voir chap. V; sect. 13). (Voir chap. IIIb:51).

Working Papers in Linguistics. (See chap. IIIb:45).

IV

LISTE ALPHABETIQUE DES NOMS DE LIEU

Liste alphabétique
des noms de lieu

Aberystwyth, Wales. (See ch. II: 1960, August 20-September 2).

Acapulco, Mexico. (See ch. II: 1976, November 12-16).

Accra, Ghana. (Voir ch. II: 1968).

Accra, Ghana. (See ch. II: 1972, March 21-27).

Accra, Ghana. (Voir ch. II: 1975, 27 octobre-6 novembre).

Aix-en-Provence, France. (Voir ch. II: 1968, 5-24 août).

Albany, U.S.A. (See ch. II: 1976, October 22-24).

Albuquerque, U.S.A. (See ch. II: 1973, April 17-19).

Anaheim, U.S.A. (See ch. II: 1971, March 12-13).

Anaheim, U.S.A. (See ch. II: 1972, November 2-4).

Anaheim, U.S.A. (See ch. II: 1976, November 12-14).

Ann Arbor, U.S.A. (See ch. II: 1960, June 18).

Ann Arbor, U.S.A. (See ch. II: 1969, January 18).

Ann Arbor, U.S.A. (See ch. II: 1973, January 26-27).

Ann Arbor, U.S.A. (See ch. II: 1976, January 30-31).

Ann Arbor, U.S.A. (See ch. II: 1977, January 28-29).

Aoste, Italie. (Voir ch. II: 1975, 23 janvier).

Atlanta, U.S.A. (See ch. II: 1966, February).

Atlanta, U.S.A. (See ch. II: 1969, February 13-15).

Atlanta, U.S.A. (See ch. II: 1970, November 26-28).

Atlanta, U.S.A. (See ch. II: 1971, October 21-23).

Atlanta, U.S.A. (See ch. II: 1972, November 23-26).

Atlanta, U.S.A. (See ch. II: 1972, November 24-25).

Atlanta, U.S.A. (See ch. II: 1976, October 7-9).

Atlanta, U.S.A. (See ch. II: 1976, December 28-30).

Atlantic City, U.S.A. (See ch. II: 1960, April 8-9).

Austin, U.S.A. (See ch. II: 1967, April).

Austin, U.S.A. (See ch. II: 1968, April 25-26).

Austin, U.S.A. (See ch. II: 1968, August).

Austin, U.S.A. (See ch. II: 1972, April 14-15).

Austin, U.S.A. (See ch. II: 1974, March 7-9).

Bamako, Mali. (Voir ch. II: 1974).

Bangor, Wales. (See ch. II: 1899, November 1).

Banff, Canada. (Voir ch. II: 1977, 27-29 mai).

Baton Rouge, U.S.A. (See ch. II: 1974, February).

Beirut, Lebanon. (See ch. II: 1962, November 20-24).

. . ., Belgium. (See ch. II: 1971, May 26).

Bellingham, U.S.A. (See ch. II: 1972, August 16-18).

Berkeley, U.S.A. (See ch. II: 1974, November 8-9).

Berlin, West Germany. (See ch. II: 1964, August 31-September 5).

Birmingham, England. (See ch. II: 1968, January).

Bloomington, U.S.A. (See ch. II: 1961, January 16).

Bloomington, U.S.A. (See ch. II: 1964, May 11-13).

Bloomington, U.S.A. (See ch. II: 1965, March 11-13).

Bloomington, U.S.A. (See ch. II: 1977, March 25-27).

Bogota, Colombie. (Voir ch. II: 1978, 10-20 janvier).

Boise, U.S.A. (See ch. II: 1971, April 16-17).

Bonn, West Germany. (See ch. II: 1974, June 27-July 2).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1963, April 13-14).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1965, November 24-28).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1965, November 25-28).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1968, November 29-30).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1970, March 19-21).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1973, November 22-25).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1974, April 1-3).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1974, August 20-23).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1974, November 22-25).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1976, October 1-2).

Boston, U.S.A. (See ch. II: 1977, September 30-October 1).

Boulder, U.S.A. (See ch. II: 1975, June 9-12).

Brasilia, Brazil. (See ch. II: 1972, March 19-25).

Braunschweig, West Germany. (See ch. II: 1963, October 31-November 9).

Brazzaville, Afrique. (Voir ch. II: 1962, 16-21 juillet).

Briatystok, Poland. (See ch. II: 1975, September 22-23).

Brighton, Angleterre. (Voir ch. II: 1968, 9-13 septembre).

Brussels, Belgium. (See ch. II: 1976, November 18-19).

Bruxelles, Belgique. (Voir ch. II: 1948).

Budapest, Hungary. (See ch. II: 1971, April [illegible]).

Budapest, Hungary. (See ch. II: 1974, April 9-11).

Buffalo, U.S.A. (See ch. II: 1976, October 9).

Calgary, Canada. (See ch. II: 1968, August 22-24).

Calgary, Canada. (Voir ch. II: 1977, 13-17 juin).

Calgary, Canada. (See ch. II: 1977, September 28-30).

Cambridge, England. (See ch. II: 1969, September 8-12).

Cambridge, U.S.A. (See ch. II: 1957, April).

Cape Town, South Africa. (See ch. II: 1918).

Caracas, Venezuela. (See ch. II: 1978, January 4-7).

Carbondale, U.S.A. (See ch. II: 1978, February, 23-25).

Cardiff, Wales. (See ch. II: 1847).

Cardiff, Wales. (See ch. II: 1887).

Cedar Falls, U.S.A. (See ch. II: 1977, October 28-29).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1959, December 27-30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1959, December 31).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1960, November 24-26).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1961, December 27).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1961, December 28).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1961, December 29-30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1961, December 30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1963, December 27-30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1967, December 27-29).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1967, December 27-30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1967, December 29-30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1969, March 5-8).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1969, December 28-30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1971).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1971, November 22-24).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1971, November 25-28).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1971, November 25-30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1973, August 28-31).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1973, December 26).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1973, December 27-29).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1974, April 15-19).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1975, May 20-24).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1975, November 6-9).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1975, December 27-29).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1975, December 28-30).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1976, November 22-27).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 7-9).

Chicago, U.S.A. (See ch. II: 1977, November 11-13).

Chicoutimi, Lac-St-Jean, Canada. (Voir ch. II: 1975, 10-15 août).

Ciutat de Mallorca, Spain. (See ch. II: 1975, April).

Cleveland, U.S.A. (See ch. II: 1974, March 28-30).

College, Alaska. (See ch. II: 1972, November 19-22).

Colorado Springs, U.S.A. (See ch. II: 1975, March 20-22).

Columbus, U.S.A. (See ch. II: 1940, September).

Columbus, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 30-May 1).

Columbus, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 14-16).

Copenhagen, Denmark. (See ch. II: 1972, August 21-26).

Dakar, Senegal. (See ch. II: 1969, April 16-19).

Dakar, Sénégal. (Voir ch. II: 1976, 14-18 juin).

Dallas, U.S.A. (See ch. II: 1975, November 7-10).

Dar es Salaam, Tanganyika, Africa. (See ch. II: 1968, December).

Denver, U.S.A. (See ch. II: 1974, March 5-10).

Denver, U.S.A. (See ch. II: 1974, November 22-24).

Denver, U.S.A. (See ch. II: 1974, November 28-December 1).

Detroit, U.S.A. (See ch. II: 1969, December 29).

Detroit, U.S.A. (See ch. II: 1971, April 15-17).

Detroit, U.S.A. (See ch. II: 1973, May 1-4).

Detroit, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 22-24).

Dublin, Ireland. (See ch. II: 1933).

Dublin, Ireland. (See ch. II: 1954).

Dublin, Ireland. (See ch. II: 1973, June 26-29).

Dublin, Ireland. (See ch. II: 1975, June 25-28).

East Lansing, U.S.A. (See ch. II: 1967, September 28-30).

Edinburg, Scotland. (See ch. II: 1974, September 13-15).

Edmonton, Canada. (See ch. II: 1973, September 14-16).

Edmonton, Canada. (See ch. II: 1975, September 3-6).

Ellensburg, U.S.A. (See ch. II: 1975, August 14-16).

El Paso, U.S.A. (See ch. II: 1964, November).

El Paso, U.S.A. (See ch. II: 1965, November 13).

El Paso, U.S.A. (See ch. II: 1966, November 4-5).

El Paso, U.S.A. (See ch. II: 1967, November 10-11).

El Paso, U.S.A. (See ch. II: 1968, November 8-9).

El Paso, U.S.A. (See ch. II: 1975, June 12-14).

Endicott, U.S.A. (See ch. II: 1946, August 17-30).

Esbo, Finland. (See ch. II: 1976, September 29-30).

Essen, West Germany. (See ch. II: 1972, December).

Eugene, U.S.A. (See ch. II: 1973, August 13-15).

Fairbanks, Alaska. (See ch. II: 1973, November 7-9).

Fairfax, U.S.A. (See ch. II: 1973, November 16-17).

Fairfax, U.S.A. (See ch. II: 1975, November 14-15).

Flushing, U.S.A. (See ch. II: 1975, June 6).

Flushing, U.S.A. (See ch. II: 1976, June 10).

. . ., France. (See ch. II: 1977, June 27-July 1).

Frédéricton, Canada. (Voir ch. II: 1977, 26-29 mai).

Frédéricton, Canada. (Voir ch. II: 1977, 28-29 mai).

Frédéricton, Canada. (Voir ch. II: 1977, 29-31 mai).

Fredonia, U.S.A. (See ch. II: 1977, July 11-August 5).

Gand, Belgique. (Voir ch. II: 1976, 28-30 mai).

Geneva, Switzerland. (See ch. II: 1938, July).

Geneva, Switzerland. (See ch. II: 1966, July 25-30).

Greensboro, U.S.A. (See ch. II: 1973, March 13-16).

Guatemala, Amérique Centrale. (See ch. II: 1973, August 24-26).

Halifax, Canada. (Voir ch. II: 1974, 21-24 janvier).

Halifax, Canada. (Voir ch. II: 1975, 2-5 avril).

Halifax, Canada. (See ch. II: 1976, September 30-October 2).

Hambourg, Allemagne. (Voir ch. II: 1966, 9-14 mai).

Hamburg, Germany. (See ch. II: 1962, April 9-14).

Harpers Ferry, U.S.A. (See ch. II: 1969, February 27-March 1).

Hasselt, Belgium. (See ch. II: 1971, December 16-18).

Heidelberg, West Germany. (See ch. II: 1967, April 26-29).

Hong Kong, China. (See ch. II: 1976, December 18-21).

Honolulu, Hawaii. (See ch. II: 1967, November 23-25).

Honolulu, Hawaii. (See ch. II: 1970, January 11-16).

Honolulu, Hawaii. (Voir ch. II: 1973).

Honolulu, Hawaii. (See ch. II: 1976, July 10-16).

Ibadan, Nigeria. (See ch. II: 1975, April 1-5).

Indiana, U.S.A. (Voir ch. II: 1974, 28-30 mars).

Ithaca, U.S.A. (See ch. II: 1976, June 28-July 9).

Jacksonville, U.S.A. (See ch. II: 1970, February 19-21).

Jakarta, Indonesia. (See ch. II: 1975, December 1-6).

Jos, Nigéria. (Voir ch. II: 1952, novembre).

Kaduna, Nigéria. (Voir ch. II: 1976).

Kampala, Uganda. (See ch. II: 1961, January 1-13).

Kansas City, U.S.A. (See ch. II: 1978, November 23-25).

Kiamesha Lake, U.S.A. (See ch. II: 1972, October 9-11).

Kiel, West Germany. (See ch. II: 1974, August 5-9).

Kiev, Ukraine. (Voir ch. II: 1978, 23-27 janvier).

Kingston, Canada. (See ch. II: 1975, November 29-December 5).

Knuston Hall, England. (See ch. II: 1971, October 29-31).

Kuala Lumpur, Malaysia. (See ch. II: 1977, April 25-30).

Lagos, Nigéria. (Voir ch. II: 1967, mars).

Lagos, Nigéria. (Voir ch. II: 1976, 27 janvier-4 février).

Las Cruces, U.S.A. (See ch. II: 1969).

Las Cruces, U.S.A. (See ch. II: 1976, January 16-17).

Las Vegas, U.S.A. (See ch. II: 1971, November 25-27).

Leeds, England. (See ch. II: 1965, December 31).

Leipzig, Germany. (See ch. II: 1900).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1960, April 28-30).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1961, April 27-29).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1962, April 26-28).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1963, April 25-27).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1966, April 29-30).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1967, April 27-29).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1969, April 24-26).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1970, April 23-25).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1971, April 22-24).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1973, April 27-29).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1974, April 25-27).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1975, April 24-26).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 22-24).

Lexington, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 28-30).

Leyden, the Netherlands. (See ch. II: 1977, June 27-30).

Lima, Peru. (See ch. II: 1975, January 13-17).

Ljubljana, Yougoslavia. (See ch. II: 1965, June 8-22).

London, England. (See ch. II: 1931).

London, England. (See ch. II: 1940, January 13).

London, England. (See ch. II: 1969, December).

London, England. (See ch. II: 1970, November 11).

London, England. (See ch. II: 1970, December 30- 1971, January 2).

London, England. (See ch. II: 1972, January 3-6).

London, England. (See ch. II: 1973, January 3-6).

London, England. (See ch. II: 1974, January 2-5).

London, England. (See ch. II: 1974, July 5-7).

London, England. (See ch. II: 1975, April 2-5).

London, England. (See ch. II: 1975, June 6-8).

London, England. (See ch. II: 1975, July 28-August 3).

London, England. (See ch. II: 1975, September 3-5).

London, England. (See ch. II: 1977, March 28-April 1).

London, England. (See ch. II: 1978, April 11-14).

Long Beach, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 14-16).

Los Angeles, U.S.A. (See ch. II: 1959).

Los Angeles, U.S.A. (See ch. II: 1970, November 27-29).

Los Angeles, U.S.A. (See ch. II: 1973, October 3-6).

Los Angeles, U.S.A. (See ch. II: 1974, October 25-27).

Los Angeles, U.S.A. (See ch. II: 1975, March 4-9).

Los Angeles, U.S.A. (See ch. II: 1977, February 11-13).

Louvain, Belgique. (Voir ch. II: 1975, 3-4 novembre).

Louvain-la-Neuve, Belgique. (See ch. II: 1976, April 8-14).

Lucerne, Switzerland. (See ch. II: 1978, March 27-April 1).

Ludwigshafen-am-Rhein, Germany. (See ch. II: 1977, September 7-14).

Luxembourg, Luxembourg. (Voir ch. II: 1928, 2-5 avril).

Luxembourg, Luxembourg. (See ch. II: 1977, May 3-6).

Madison, U.S.A. (See ch. II: 1967, May 11-12).

Madrid, Spain. (See ch. II: 1977, April 29-May 1).

Madrid, Spain. (See ch. II: 1977, August 13-16).

Manchester, England. (See ch. II: 1973, November 20-22).

Manchester, U.S.A. (See ch. II: 1962, April).

Melbourne, Australia. (See ch. II: 1977, August 29-31).

Memphis, U.S.A. (See ch. II: 1973, October 11-13).

Menasha, U.S.A. (See ch. II: 1968, April).

Mexico City, Mexico. (See ch. II: 1968, January 3-10).

Mexico City, Mexico. (See ch. II: 1973, June 27-29).

Mexico City, Mexico. (See ch. II: 1973, August 8-10).

Mexico City, Mexico. (See ch. II: 1974, November 19-24).

Mexico City, Mexico. (See ch. II: 1974, November 20-22).

Miami, U.S.A. (See ch. II: 1967, December 27-30).

Miami Beach, U.S.A. (See ch. II: 1962, November 19-24).

Miami Beach, U.S.A. (See ch. II: 1967, April 20-22).

Miami Beach, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 26-May 1).

Middletown, U.S.A. (See ch. II: 1976, March 27).

Milan, Italy. (See ch. II: 1967, September 11-12).

Milwaukee, U.S.A. (See ch. II: 1968, November 28-30).

Milwaukee, U.S.A. (See ch. II: 1974, September 19-20).

Milwaukee, U.S.A. (See ch. II: 1977, March 18-19).

Minneapolis, U.S.A. (See ch. II: 1972, November 23-25).

Minneapolis, U.S.A. (See ch. II: 1976, May 14-15).

Minneapolis, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 10-15).

Minneapolis, U.S.A. (See ch. II: 1977, May 13-14).

Moncton, Canada. (See ch. II: 1967, June 6-14).

Montreal, Canada. (See ch. II: 1969, August 18-21).

Montréal, Canada. (Voir ch. II: 1970).

Montréal, Canada. (Voir ch. II: 1972, 25-27 mai).

Montréal, Canada. (Voir ch. II: 1973, 13-14 septembre).

Montreal, Canada. (See ch. II: 1975, April 4-5).

Montreal, Canada. (See ch. II: 1975, November).

Montreal, Canada. (See ch. II: 1978, August 21-26).

Morelos, Mexico. (See ch. II: 1975, October 17-19).

Moscou, U.R.S.S. (Voir ch. II: 1978, 23-27 janvier).

Munich, West Germany. (See ch. II: 1967, August 11-15).

Nairobi, Kenya. (See ch. II: 1976, August 26-29).

Nancy, France. (Voir ch. II: 1964).

Natchitocher, U.S.A. (See ch. II: 1946, May 3-4).

Neuchâtel, Suisse. (Voir ch. II: 1974, 21-23 mars).

Neuchâtel, Switzerland. (See ch. II: 1974, May 30-June 1).

Neuchâtel, Suisse. (Voir ch. II: 1976, 15-17 mars).

New Mexico, U.S.A. (See ch. II: 1968).

New Mexico, U.S.A. (See ch. II: 1969, February 13-15).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1968, February 22-24).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1969, November 28-30).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1970, March 3-4).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1970, December 27-30).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1971, March 3-6).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1972, August 28-31).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1973, November 28-December 2).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1974, November 27-30).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1975, March 30-April 4).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1975, October 2-4).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1975, December 27-30).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1976, November 25-28).

New Orleans, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 4-8).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1946, March 9-10).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1949, August 18-September 7).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1954, May 10-11).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1955, April 1-2).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1958, April).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1961, April 14-15).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1965, April 8-10).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1966, November 5).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1967, April 16-18).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1968, November 2).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1968, December 27-29).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1969, March 27-29).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1970, December 27-29).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1971, March 1-3).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1971, April 13-15).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1971, October 11-13).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1971, November 18-21).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1972).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1972, June 16-17).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1972, December 27-30).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1973, April 13-15).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1973, November 3).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1974, May 15-18).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1974, November 2).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1974, December 26-28).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1975, February 20-23).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1975, April 10-12).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1976, March 3-6).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1976, March 25-27).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 1-4).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1976, November 10).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1976, December 26-29).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1976, December 27-30).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1977, March 25-27).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 4-8).

New York, U.S.A. (See ch. II: 1977, November 24-27).

Nice, France. (Voir ch. II: 1932).

Nice, France. (Voir ch. II: 1968, 26-30 avril).

Nottingham, England. (See ch. II: 1972, March 24-26).

Nottingham, England. (See ch. II: 1973, September 20-21).

Nottingham, England. (See ch. II: 1973, September 21-23).

Novi-Sad, Yougoslavie. (Voir ch. II: 1976, 14-16 septembre).

Nuwara Eliya, Ceylon. (See ch. II: 1953, August).

Oklahoma City, U.S.A. (See ch. II: 1975, November 5-8).

Oslo, Norway. (See ch. II: 1969).

Oswego, U.S.A. (See ch. II: 1976, July 17-18).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1968, 20 janvier).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1969, 22-25 mai).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1970, 28-31 mai).

Ottawa, Canada. (See ch. II: 1971, May 21-23).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1972, 10 mars).

Ottawa, Canada. (See ch. II: 1972, May 1-6).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1972, 25-30 septembre).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1972, 29 novembre).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1973, 14-16 octobre).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1973, 25 octobre).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1974, 22 octobre).

Ottawa, Canada. (See ch. II: 1975, May 15-17).

Ottawa, Canada. (See ch. II: 1975, July 9).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1976, 13-15 février).

Ottawa, Canada. (See ch. II: 1976, April 27-29).

Ottawa, Canada. (See ch. II: 1976, July 30-31).

Ottawa, Canada. (Voir ch. II: 1976, 2 décembre).

Oxford, England. (See ch. II: 1977, January 4-7).

Paduna, Nigeria. (See ch. II: 1976, January 12-24).

Paduna, Nigeria. (See ch. II: 1977, October 31-November 4).

Paris, France. (Voir ch. II: 1947).

Paris, France. (Voir ch. II: 1951).

Paris, France. (Voir ch. II: 1966, 9-10 décembre).

Paris, France. (See ch. II: 1971, June 21-25).

Paris, France. (See ch. II: 1971, July 19-23).

Paris, France. (See ch. II: 1971, December).

Paris, France. (See ch. II: 1972, February 28).

Paris, France. (Voir ch. II: 1972, 27-29 mars).

Paris, France. (See ch. II: 1974, May 8-10).

Paris, France. (See ch. II: 1975, January 27-31).

Paris, France. (Voir ch. II: 1975, 5-6 mai).

Paris, France. (Voir ch. II: 1975, 15-20 septembre).

Paris, France. (See ch. II: 1977, December 19-23).

Perpignan, France. (Voir ch. II: 1977, 18-30 juillet).

Perth, Australia. (See ch. II: 1917).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1956, April).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1960, December 27).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1960, December 27-30).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1960, December 30).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1961, November 23-25).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1963, April 26-27).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1973, November 22-24).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1976, August 18-23).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1976, December 27-30).

Philadelphia, U.S.A. (See ch. II: 1977, December 28-30).

Phoenix, U.S.A. (See ch. II: 1976, May 4-7).

Pittsburg, U.S.A. (See ch. II: 1968, February 15-16).

Pomona, U.S.A. (See ch. II: 1974, October 12-13).

Port-au-Prince, Haïti. (Voir ch. II: 1975, 7-12 juillet).

Poznan, Poland. (See ch. II: 1976, September 24-26).

Princeton, U.S.A. (See ch. II: 1938).

Providence, U.S.A. (See ch. II: 1954, April 9-10).

Quebec, Canada. (See ch. II: 1966, April 10-20).

Québec, Canada. (Voir ch. II: 1966, 20-23 avril).

Quebec, Canada. (See ch. II: 1968, October 29-November 1).

Québec, Canada. (Voir ch. II: 1972, 27-31 mars).

Québec, Canada. (Voir ch. II: 1973, 17-19 mai).

Québec, Canada. (Voir ch. II: 1975, 15 janvier).

Québec, Canada. (Voir ch. II: 1975, 29 janvier).

Québec, Canada. (Voir ch. II: 1975, 5 mars).

Québec, Canada. (Voir ch. II: 1977, 15-18 avril).

Rashtrapati Nivas, India. (See ch. II: 1973, May 5-12).

Reno, U.S.A. (See ch. II: 1974, October 4-9).

Rochester, U.S.A. (See ch. II: 1973, March 23-31).

Rochester, U.S.A. (See ch. II: 1975, October 24-26).

Rome, Italy. (See ch. II: 1969, September 15-17).

Royan, France. (Voir ch. II: 1968, 16-18 avril).

Saarbrücken, Federal Republic of Germany. (See ch. II: 1972, April 4-7).

Sackville, Canada. (See ch. II: 1975, February).

Salt Lake, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 11-16).

Salzburg, Austria. (See ch. II: 1971, July 19-24).

Salzburg, Austria. (See ch. II: 1974, December 6-8).

San Antonio, U.S.A. (See ch. II: 1967, April 13-15).

San Antonio, U.S.A. (See ch. II: 1968, March 6-9).

San Antonio, U.S.A. (See ch. II: 1968, August 28-30).

San Antonio, U.S.A. (See ch. II: 1969, March 28-29).

San Antonio, U.S.A. (See ch. II: 1973, March 25-27).

San Antonio, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 22-24).

San Antonio, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 30-May 5).

San Antonio, U.S.A. (See ch. II: 1976, May 2-5).

San Diego, U.S.A. (See ch. II: 1960, December 28-30).

San Diego, U.S.A. (See ch. II: 1973, April 1-5).

San Diego, U.S.A. (See ch. II: 1974, May 12-16).

San Diego, U.S.A. (See ch. II: 1974, May 30-June 1).

San Diego, U.S.A. (See ch. II: 1975, April 10-12).

San Diego, U.S.A. (See ch. II: 1975, November 27-29).

San Diego, U.S.A. (See ch. II: 1977, March 25-27).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1963, November 28-30).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1970, March 18-21).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1970, December 28-30).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1975, March 23-26).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1975, December 2-6).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1975, December 26-29).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1976, February 19-21).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 19-23).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1977, November 24-27).

San Francisco, U.S.A. (See ch. II: 1977, November 25).

San Juan, Puerto Rico. (See ch. II: 1971, June 14-19).

San Juan, Puerto Rico. (See ch. II: 1973, May 2-5 or 9-13).

Santa Barbara, U.S.A. (See ch. II: 1975, April 25-27).

Santa Fe, U.S.A. (See ch. II: 1943).

São Paulo, Brazil. (See ch. II: 1969, January 9-14).

Seattle, U.S.A. (See ch. II: 1967, August 28-29).

Seattle, U.S.A. (See ch. II: 1976, August 12-14).

Sherbrooke, Canada. (Voir ch. II: 1976, 6-8 mai).

Singapore, Asia. (See ch. II: 1972, July 5-12).

Singapore, Asia. (See ch. II: 1973, July 3-7).

Singapore, Asia. (See ch. II: 1974, July 23-27).

Singapore, Asia. (See ch. II: 1977, April 18-22).

Slippery Rock, U.S.A. (See ch. II: 1977, March 26).

Spartanburg, U.S.A. (See ch. II: 1971, October 21-23).

Spokane, U.S.A. (See ch. II: 1970, August 17-18).

Spokane, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 22-23).

Springfield, U.S.A. (See ch. II: 1946, May 11).

Stanford, U.S.A. (See ch. II: 1968, August 8-10).

Stanford, U.S.A. (See ch. II: 1973, April 6-7).

Stanford, U.S.A. (See ch. II: 1974, April 5-6).

Stanford, U.S.A. (See ch. II: 1975, April 4-6).

Stanford, U.S.A. (See ch. II: 1976, April 2-4).

Stanford, U.S.A. (See ch. II: 1977, March 25-27).

St. Augustine, Trinidad-Tobago. (See ch. II: 1972, July 24-28).

St. Louis, U.S.A. (See ch. II: 1973, December 27-29).

St. Louis, U.S.A. (See ch. II: 1975, April 3-5).

St. Malo, France. (See ch. II: 1975, December 27-31).

Stirling, Scotland. (See ch. II: 1976, June 21-26).

Stockholm, Sweden. (See ch. II: 1962, July 26-29).

Stockholm, Sweden. (See ch. II: 1972, April 27-30).

Strasbourg, France. (Voir ch. II: 1974, novembre).

Stuttgart, Allemagne. (Voir ch. II: 1975, 25-30 août).

. . ., Suisse. (Voir ch. II: 1973, 13 avril).

Suresnes, France. (Voir ch. II: 1973, 27-28 octobre).

Syracuse, U.S.A. (See ch. II: 1974, October 18-20).

Syracuse, U.S.A. (See ch. II: 1977, April 8-9).

Tananarive, Madagascar. (Voir ch. II: 1962, 3-12 septembre).

Tarragone, Espagne. (Voir ch. II: 1976, 27-29 mai).

Tashkent, Uzbekistan, U.S.S.R. (See ch. II: 1977, November 31).

Tokyo, Japan. (See ch. II: 1977, July 23-24).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1963, April 15-16).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1968, December 7).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1969, February 22).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1969, November 13).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1971, March 11-13).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1972, November 29-December 3).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1972, December 8).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1973, March 10-12).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1973, October 28).

Toronto, Canada. (Voir ch. II: 1974, 30-31 mai et 1er juin).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1974, August 18-24).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1975, May 24).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1976, March 21-24).

Toronto, Canada. (Voir ch. II: 1976, 2-5 juin).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1977, April 14-16).

Toronto, Canada. (See ch. II: 1978, April 13-15).

Trieste, Italie. (Voir ch. II: 1974, 10-14 juillet).

Trujillo, Pérou. (Voir ch. II: 1977, 7-12 février).

Tucson, U.S.A. (See ch. II: 1964, May 8-9).

Tucson, U.S.A. (See ch. II: 1969, November 14-15).

Uppsala, Sweden. (See ch. II: 1965, August).

Uppsala, Suède. (Voir ch. II: 1972, 23-25 février).

Uppsala, Sweden. (See ch. II: 1978, August 14-20).

Urbana, U.S.A. (See ch. II: 1970, April 24-25).

Urbana, U.S.A. (See ch. II: 1975, May 8-9).

Vancouver, Canada. (See ch. II: 1973, August 21-24).

Vancouver, Canada. (See ch. II: 1974, August 12-14).

Vancouver, Canada. (See ch. II: 1975, April 18-19).

Vancouver, Canada. (See ch. II: 1976, April 23-25).

Vancouver, Canada. (See ch. II: 1976, December).

Venice, Italy. (See ch. II: 1977, September 26-30).

Victoria, Canada. (See ch. II: 1968, August 26-27).

Victoria, Canada. (See ch. II: 1969, August 25-26).

Victoria, Australia. (See ch. II: 1974, May 3-4).

Vienna, Austria. (See ch. II: 1898).

Vienna, Austria. (See ch. II: 1977, August).

Vientiane, Laos. (See ch. II: 1972, February 7-9).

Vientiane, Laos. (See ch. II: 1974, March 25-29).

Wales. (See ch. II: 1953).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1954).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1959, April 17-18).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1962).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1962, December 29-30).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1963, March).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1964, February 12-15).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1964, April 17-18).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1966, March 17-19).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1967, February 8-10).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1967, April 13-15).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1967, May 25-27).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1969).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1969, March 14-15).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1969, November 27-29).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1970, March 12-14).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1970, April 30-May 2).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1971, March 11-13).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1971, November 25-28).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1972).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1972, February 26-March 1).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1973, March 15-17).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1974, March 13-14).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1974, March 22-24).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1974, April 14-19).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1974, April 18-20).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1974, November 23-26).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1975, March 13-15).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1975, March 30-April 3).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1975, November 27-30).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1976, March 11-18).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1976, March 21-24).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1976, August).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1976, November 17-18).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1976, November 17-21).

Washington, U.S.A. (See ch. II: 1977, March 17-19).

Wichita, U.S.A. (See ch. II: 1973, April 22-27).

Wichita, U.S.A. (See ch. II: 1974, April 22-27).

Winnipeg, Canada. (Voir ch. II: 1971, 16-19 août).

Yaounde, Cameroon. (See ch. II: 1974, March 15-23).

Yaounde, Cameroon. (See ch. II: 1976, December 1-8).

Yogyakarta, Asie. (Voir ch. II: 1973).

York, England. (See ch. II: 1975, September 15-17).

Zagreb, Yugoslavia. (See ch. II: 1968, April 5-9).

V

RECOMMANDATIONS ET CONCLUSIONS DES COLLOQUES

(textes choisis)

I. LE BILINGUISME ET L'ÉDUCATION

(Extrait des *Travaux de la Conférence Internationale*, tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928)

COMPTE-RENDU DES DISCUSSIONS

Le Dr Decroly. — Avant de généraliser les très intéressants résultats qui viennent de nous êtres exposés, il faudra, me semble-t-il, dans les conquêtes à venir tenir compte notamment de trois facteurs.

1° L'enfant, parle-t-il à la maison un dialecte autre que la prétendue langue maternelle qui lui est enseignée la première?
2° Y a-t-il une certaine parenté entre les deux langues? (C'est le cas pour le catalan et le castillan, mais pas pour le gallois et l'anglais, ni pour le français et le flammand).
3° Quelle est la valeur économique de chacune des deux langues en présence?

M. Bovet. — Ne faut-il pas aussi tenir le plus grand compte des sentiments qu'inspire à l'enfant ou à son milieu l'acquisition de la seconde langue? En dehors des intérêts économiques, il y a les valeurs nationales, sociales, confessionnelles, etc.

M. Meyhoffer. — Je crois que le facteur pédagogique est essentiel. De la manière, attrayante ou non, dont est enseignée une langue, peuvent dépendre pour une large part les effets du bilinguisme.

A propos du deuxième facteur indiqué par M. Decroly, M. Gali estime que plus les langues sont voisines, plus le danger est grand et, par conséquent, plus il faut commencer tard (pas avant 10 ans) l'apprentissage de la seconde langue.

M. Folkierski. — Cela semble paradoxal, mais deux langues voisines présentent en effet des mots très semblables de forme dont le sens ou la valeur stylistique est très différente. Exemple: en tchèque et en polonais, en hollandais et en danois.

M. Bovet — Mais la syntaxe est pareille. N'est-ce pas surtout la différence des logiques qui risque d'entraîner la confusion dans l'esprit. Les confusions de vocabulaire ne mettent en péril que la pureté de la langue maternelle. En faveur de l'hypothèse de M. Decroly, à l'encontre de celle de M. Gali, ne peut-on pas citer le cas des Français du Midi que leur premier parler languedocien et provençal ne paraît pas certes avoir retardés.

M. Decroly. — Les Liégeois aussi, dont le dialecte est wallon, passent pour les mieux alangués des Belges.

Pour répondre dans les enquêtes futures à la première question que je posais, je propose de se servir d'une notation quasi algébrique qui fasse apparaître au premier coup d'oeil les langues parlées dans la *famille* (par la mère et par le père), dans le *milieu* où l'enfant se meut, et à l'*école* en montrant d'emblée la parenté de ces langues entre elles.

M. Mossé. — Epstein a proposé quelque chose d'analogue. Mais les groupes de langues ne suffisent pas, le roumain a beau être une langue romane; le fait qu'il met l'article après

le nom l'éloigne beaucoup de toutes les langues du même groupe.

M. Bovet. — D'ici quelques années, c'est la pédagogie expérimentale qui évaluera l'affinité psychologique des langues d'après la plus ou moins grande difficulté que rencontrent à apprendre la langue B. ou la langue C. les individus dont la langue maternelle est A.

Mlle Butts se demande si la linguistique est en mesure de distinguer une langue et un patois.

M. Bovet insiste pour que l'on tienne un grand compte de l'attitude affective du sujet à l'égard de la langue à apprendre: un immigrant qui désire s'assimiler est dans une toute autre situation que le membre d'une minorité qui défend sa langue.

M. Decroly pense qu'on pourra marquer cela dans la notation qu'il propose par des soulignés, ou par des — et des — (qualifiés encore au besoin par !), suivant que les sentiments sont positifs ou négatifs et à un degré éminent, à l'égard de l'un ou l'autre idiome. — La psychologie pourrait à la rigueur ne se placer qu'au point de vue du développement intellectuel de l'enfant; mais le pédagogue ne peut pas ignorer l'intérêt économique très inégal des différentes langues.

M. Verheyen. — Si nous recherchons d'abord les différents cas de bilinguisme au point de vue de la famille, du milieu social et de l'école, j'arrive à 6 catégories.

Facteurs intervenant dans les aptitudes linguistiques de l'enfant

M. Decroly. — Il faut déterminer ces facteurs. Prendre son *Quotient intellectuel*, et l'état scolaire de l'enfant.

M. Toussaint. — Il faut distinguer ville et campagne. A la campagne vous avez des enfants qui doublent la classe.

M. Decroly. — Noter sa *lecture*, son *orthographe*; savoir quand il a commencé à *marcher*; examiner son *ouie*: l'enfant a-t-il chantonné très tôt? Son état de santé (maladies prolongées); sa *dexiralité*.

M. Bovet, à propos des expériences galloises sur la droite et la gauche, inclinerait à en mettre les résultats en rapport non avec la motricité, mais avec le développement intellectuel. Piaget (*Jugement et raisonnement*, pp. 140-148) a montré que les notions de *droite* et de *gauche*, comme d'autres notions relatives frère et soeur, etc., n'étaient pas sûrement acquises avant 12 ou 13 ans. Ces notions correspondent aux mots que Jespersen appelle les *shifters*. Il vaudrait la peine d'étudier le "test des frères" sur des bilingues.

M. Prescott. — Nos études à Harvard ont montré que les retardés pour la lecture (*slow readers*) confondent facilement le *p* et le *q*; cette difficulté dans la perception de la position se rencontre souvent chez les gauchers et semble en relation avec des difficultés d'ordre affectif.

M. Hughes. — M. Saer a fait les mêmes observations chez les adultes bilingues. — On prétend que les soldats bretons ne distinguent pas leur droite et leur gauche.

Miss Jones. — Ce pourrait être une affaire de langue.

Mlle Butts. — Mais je l'ai entendu dire de soldats commandés en breton.

M. Decroly. — Il faudra noter les *facteurs affectifs*: amour propre, timidité, etc.

M. Prescott signale les tests Downey.

M. Meyhoffer a relevé des réponses de parents d'enfants bilingues, signalant l'effet d'une raillerie.

M. Bovet. — Comment juger de l'affectivité d'un enfant? pour apprécier le plus ou moins de sentiment d'une composition sans se laisser aller à ses impressions objectives, recourra-t-on à la méthode des juges multiples?

M. Prescott. — Au sud de l'Afrique C.H. Schmidt, sauf erreur, apprécie l'affectivité en mesurant le temps d'associations prédéterminées. Il pourrait être intéressant de comparer le

temps d'association d'inducteurs affectifs avec celui d'inducteurs non-affectifs.

M. Decroly. — Pour la *mesure de l'intelligence*, on pourra ou mesurer deux groupes parallèles (monoglottes et bilingues) comme a fait M. Saer, ou les mêmes enfants avant et après leur contact avec la seconde langue.

M. Toussaint recommande des expériences portant sur l'*acquis scolaire* (voir sa communication) et, à côté de tests synthétiques comme ceux de Binet, des tests analytiques notamment ceux de Vermeylen.

M. Prescott signale les services que peuvent rendre les tests non-verbaux en usage aux États-Unis: Pinter-Patterson, Otis, Haggerty, Bingham, Dearborn, Pressey, etc.

Miss Davies n'a pas trouvé de différence entre monoglottes et bilingues, ni avec les tests Otis et Pressey, ni avec les tests verbaux non plus. Elle suggère que les différences constatées au Pays de Galles sont peut-être surtout une différence entre *urbains* et *ruraux*, plusieurs tests ayant pour ainsi dire un caractère urbain.

M. Decroly. — Il faut tenir compte du sexe. La fillette est bien supérieure au point de vue de l'*expression*.

M. Verheyen. — Mais les garçons ont un *vocabulaire* plus riche.

Miss Jones insiste sur l'importance de la manière en laquelle la langue est enseignée. L'enseignement du district étudié par M. Saer était fait pour des monoglottes non pour des bilingues. Il est possible que les conclusions des enquêtes galloises témoignent surtout des inconvénients d'une certaine méthode d'enseignement.

Miss Davies. — Les écoles que j'ai examinées étaient pareilles, mieux comparables entre elles que celles de M. Saer.

M. Hughes montre que M. Saer a prévu l'objection tirée de la différence des conditions sociales.

M. de Wilder recommande de choisir des groupes homogènes.

M. Decroly expose des expériences sur la perception des relations logiques faites avec deux tests, l'un verbal, l'autre non-verbal, qui mettent en lumière l'inégale aptitude des écoliers en ce qui concerne la langue.

La discussion est reprise le *mercredi* après-midi, sous la présidence de M. Bovet, après les communications de MM. Gali, Prescott, Verheyen, Couka et Toussaint.

Au sujet des confusions relevées par M. Couka, M. Bovet insiste sur la nécessité d'un groupe de contrôle. Il a recueilli dans des expériences de vocabulaire faites avec des enfants monoglottes par la méthode des définitions, des faits exactement comparables à ceux qu'a cités M. Couka; *pilote* et *pilotis*, *clown* et *cyclone*, etc.

A propos de la méthode d'association libre de M. Prescott, M. Junod opérant dans sa classe après les vacances, a obtenu en cinq minutes plus de mots en langue étrangère qu'en langue maternelle. M. Bovet pense que cela est dû à l'aiguillage déterminé dans les associations par la présence du professeur de français.

M. Mossé. — Le vocabulaire est ce qui caractérise le moins une langue. C'est sans doute ce qu'il y a de plus facile à étudier. On n'a pas parlé du tout de la *prononciation*. Il y a aussi la *morphologie* et la *syntaxe*. L'absorption d'une langue par une autre préoccupe les linguistes. M. Saer a signalé l'intérêt historique du bilinguisme, son influence sur la littérature ancienne. Etudiez-la sur le vivant. Revenons au vocabulaire. Il faut soigneusement distinguer le *vocabulaire actif* et le *vocabulaire passif*. Dans la méthode de M. Prescott, l'enfant peut avoir noté des mots qu'il ne comprend pas, mais qui l'ont frappé. Thorndike et les autres auteurs de listes de fréquence n'ont-ils pas confondu vocabulaire et grammaire? Les mots grammaticaux ne font pas partie du vocabulaire. L'article! nul doute qu'il ne soit connu. Etudiez l'influence du bilinguisme sur le genre grammatical, vous irez plus profond que le vocabulaire. M. Verheyen a éliminé certains mots comme connus; n'y a-t-il pas là de l'arbitraire?

M. Prescott ne pense pas que l'objection de M. Mossé soit fondée. Les lois de l'associa-

tion commandent l'apparition dans les listes des mots les plus employés et les plus affectifs.

M. Folkierski appuie la remarque de M. Mossé: les enfants retiennent volontiers des mots qu'ils ne comprennent pas.

M. Bovet. — L'expérience qui tranchera le début est facile: employer la méthode de M. Prescott, puis interroger l'enfant sur les mots qu'il a écrits pour voir s'il les comprend.

M. Verheyen insiste sur l'importance des mots de sa troisième expérience.

M. Bovet signale là aussi la nécessité d'un groupe de contrôle en rappelant les études de M. Piaget sur les conjonctions (*Jugement et raisonnements*, ch. 1).

Mlle Butts propose que la conférence rédige trois questionnaires: l'un aussi simple que possible, auquel les maîtres puissent répondre sans trop de peine pour tous les élèves d'une classe, l'autre, aussi fouillé qu'il le faudra, pour les psychologues et un troisième, intermédiaire, pour parents intelligents. A celui-ci on pourrait adjoindre des recommandations et conseils d'ordre pratique.

M. Bovet résume brièvement les principales idées émises dans les communications et discussions de la Conférence. Il nous reste à voir ce que nous pouvons faire en commun dès maintenant.

M. Smith. — Il faut nous appliquer à noter exactement les conditions des enfants bilingues que nous étudions en nous inspirant des suggestions de M. Decroly; tenter ensuite autant d'expériences que possible par toutes les méthodes praticables en prenant soin de n'avoir chaque fois qu'un seul facteur variable. Ne visons pas d'abord à des tests analytiques; et servons-nous de tests de contrôle dans chaque cas.

M. Gali. — La distinction entre enfants bien et mal doués sur laquelle on attire notre attention n'est pas la première qui se pose. Plaçons au premier plan de nos recherches le fait même du bilinguisme. Ce phénomène a un aspect purement scientifique; la science est lente, elle peut attendre. Mais il a aussi un aspect éducatif, et de ce point de vue il y a des questions à résoudre immédiatement. Il faut distinguer un bilinguisme en quelque sorte *normal*, où le maître fera progresser son enseignement en appliquant les lois spéciales de la didactique. Mais il y a aussi un bilinguisme qu'on peut dire *pathologique*, qui viole les lois les plus élémentaires du développement normal de l'enfant et contre lequel la conférence, en développant les conseils de Mlle Butts, pourrait protester. Donc décidons l'encouragement de recherches expérimentales désintéressées, développons une enquête avec le plan de celle de M. Meyhoffer et proposons des recommandations pratiques aux parents et aux autorités scolaires.

M. Braunshausen pense aussi que nous avons un excellent point de départ dans les recherches qui nous ont été exposées.

Le président donne lecture des questionnaires du Dr Decroly et de M. Meyhoffer ainsi que de quelques questions supplémentaires proposées par le Dr Decroly.

M. Braunshausen, appuyé par M. Smith, propose de transformer le questionnaire projeté en un cahier d'observations avec instructions.

Mlle Butts pense que certaines des questions sont trop difficiles et que la réponse à d'autres risque d'être arbitraire.

M. Prescott suggère de préciser par une échelle les appréciations demandées.

M. Hughes insiste pour que l'enquête ne porte que sur des faits à l'exclusion de toute appréciation.

Il en est ainsi décidé. La Commission nommée pour exécuter les décisions de la Conférence et en publier les actes mettra au point ce questionnaire qui, M. Junod y insiste, émanera de la Conférence.

Mlle Butts donne lecture des recommandations qu'elle voudrait voir formuler par la Conférence à l'adresse des parents:

"En attendant que le résultat des enquêtes scientifiques sur le bilinguisme soit connu, la Conférence de Luxembourg tient à signaler aux parents trois erreurs faciles à éviter: 1) Il est nuisible de parler à un enfant une langue qu'on connaît imparfaitement soi-même. 2) Il importe de lutter sévèrement contre la paresse d'esprit qui fait employer couramment dans une langue des mots isolés d'une autre. Ces deux causes produisent un jargon informe, nuisible à la clarté de la pensée. 3) On doit éviter de plonger un enfant dans un milieu linguistique nouveau pour une période très courte, éviter aussi de déraciner les enfants plus souvent qu'il n'est absolument indispensable."

M. Gali aimerait y ajouter un ou deux paragraphes qui marquent fortement les dangers du bilinguisme scolaire.

La discussion s'engage à ce sujet. M. Maso appuyant l'idée des recommandations. MM. De Wilder, Braunshausen, Mossé et Hughes se placent à divers points de vue pour en montrer les inconvénients. De plus amples recherches paraissent indispensables. Mlle Butts et M. Gali retirent leurs propositions.

M. De Wilder développe un projet d'*enquête* sur l'âge auquel doit commencer l'enseignement des langues. Il voudrait que le B.I.E. adressât ces questions à ses membres correspondants dans les différents pays.

M. Verheyen pense que le résultat d'une telle enquête ne pourra être que contradictoire. L'exemple de celle de M. Toussaint le prouve. Il nous faut des faits.

M. Braunshausen. — Quel mal y a-t-il a envoyer ce questionnaire?

M. Toussaint. — L'enquête éveillera l'intérêt pour ce problème dans les pays où les recherches expérimentales ne sont pas encore possibles.

M. Bovet constate cependant que les questions telles qu'elles sont actuellement posées ne peuvent fournir que des données mal précisées.

M. Möckli propose le renvoi du texte de l'enquête à la Commission exécutive, qui l'accompagnera d'instructions sur la façon de recueillir les faits.

Il en est ainsi décidé.

M. Smith met encore en garde contre les questionnaires. Ce qu'il nous faut c'est du travail scientifique d'après les méthodes éprouvées.

M. Prescott. — . . . en partant des expériences déjà faites et exposées ici.

M. Toussaint aimerait que la conférence se prononçât sur la méthode qui étudie les effets du bilinguisme d'après l'acquis scolaire des enfants.

M. Smith. — Nous avons commencé par des tests d'intelligence et des tests verbaux. On critique nos tests; on a raison. Qu'on en applique d'autres. J'approuve beaucoup l'étude du rendement scolaire. Elargissons notre base.

M. Hughes. — Et en même temps faisons converger nos études en nous communiquant nos résultats.

Une Commission Exécutive est nommée pour suivre aux décisions de la Conférence. Elle comprend une personnalité de chacun des pays représentés à cette réunion. Ont accepté d'en faire partie MM. Braunshausen (Luxembourg), Couka (Tchécoslovaquie), Decroly (Belgique), Gali (Catalogne), [illegible] (Allemagne), Hughes (Pays de Galles), Junod (Suisse), Mossé (France), Prescott ([illegible]), Smith (Angleterre) et Folkierski (Institut international de coopération intellectuelle). M. Decroly voudra bien la présider. Le Bureau International d'Éducation à Genève servira d'agent de liaison et de centre d'information en même temps que de siège social à la Commission.

2. BILINGUALISM IN EDUCATION

(From the *Report on an International Seminar on Bilingualism in Education*, Aberystwyth, Wales, August 1960)

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS – THE NEED FOR RESEARCH

Out of the discussions of the Seminar two conclusions emerge very clearly. In the first place a great deal needs to be done to establish bilingual education on a secure foundation, and much of this cannot wait for the results of long-term research. Many of the problems of organisation and of method will unfortunately have to be solved *ad ambulando* simply because insufficient attention has been paid to these matters in the past. We are faced with inadequate information about most aspects of bilingual education, and on many issues we have no information at all. Consequently two methods of gaining knowledge have to be adopted.

Recommendation I

In the first place the results of day-to-day attempts at solving particular problems of bilingualism in education should be made known to those interested and machinery for dissemination of information devised.

Recommendation II

Secondly, projects of long-term research must be set on foot. The following list gives an indication of research projects which it is recommended should be undertaken:

(a) *Historical studies* of bilingualism in all parts of the world.

(b) *Surveys* of the existing linguistic situation in particular bilingual areas, especially as it affects the schools but taking into acount also the place of the languages in the lives of the people generally.

(c) *Studies in depth of the linguistic and cultural situation in particular minority linguistic groups* – such studies to take into account their historical development and the contemporary problems they face.

(d) *Profiles of individual children* giving a picture of the development of their bilingualism over the years, or of their behaviour in a limited period of time.

(e) *Studies of the relation of language to society* in different types of bilingual setting.

(f) *Linguistic research.*

(i) Descriptive analysis of the languages involved.
(ii) Contrastive analysis of the two languages.
(iii) Principles of selection and grading linguistic material.
(iv) Typology of bilingualism from a linguistic standpoint.
(v) Extent of interference between languages in different kinds of bilingual setting.

(g) *Psychological and social.*

(i) Typology of bilingualism from psychological and social standpoints, together with an investigation of the relative advantages and disadvantages of the different types.
(ii) Profiles of individual bilingual children not only linguistically but psychologically and socially.
(iii) Problems of the relation of language to intelligence at various ages and in different types of bilingual setting.
(iv) Problem of the relation of bilingualism and scholastic attainment.
(v) The social and psychological effects of code switching.
(vi) The measurement of language dominance.
(vii) The measurement of bilingual background in societies that are literate in both languages or in one only, in urban and rural areas.
(viii) The analysis of the concept of biculturalism.

(h) *Pedagogic and administrative.*

(i) Controlled observation of different types of bilingual school organisation.
(ii) The appropriate age at which to introduce the second language studies in different types of bilingual setting.
(iii) Investigation of the effects of teaching through the medium of the second language at different ages and in different types of bilingual situation.
(iv) Investigation of the place of the mother tongue in teaching the second language in different types of bilingual setting.
(v) The optimum size of classes for second language teaching in different types of bilingual situation.
(vi) The preparation of tests of attainment in the second language, of the intelligence of bilingual children, and of linguistic aptitude in different types of bilingual setting.

These are only a very few of the large number of questions that require expert investigation, the results of which may be of direct assistance to the teachers and administrator.

Some long-term research is already in train in many parts of the world and under the auspices of many institutions, more especially Universities. There would be advantages in doing more to co-ordinate this work. Much of the research is limited in value because it relates to one kind of bilingual situation alone or takes into account only a limited set of factors. The value of a research project would be increased if it were co-ordinated with a similar project in a different country or in a different bilingual setting or in like circumstances but affecting larger numbers. For these reasons members of the Seminar agreed to make the following further recommendations.

Recommendation III

Information about the various aspects of bilingualism-statistics, educational and administrative policies, developments in method of teaching the mother tongue and the second language should be made known by member countries.

Recommendation IV

A comprehensive bibliography of bilingualism, possibly by means of a journal of bilingual studies, should be inaugurated under the aegis of U.N.E.S.C.O.

Recommendation V

Further Seminars and meetings of experts to pursue investigation on the various problems in this field should be convened periodically, member countries to take the responsibility in turn.

Recommendation VI

(i) U.N.E.S.C.O. should be requested to set up a small international advisory committee to provide the machinery for collating the information made available.
(ii) Preparing and arranging periodic meetings of acknowledged experts on bilingualism and subjects associated with it, and to publish the results of their discussions.
(iii) Enabling countries with problems of bilingualism in education to receive, at their request, guidance from experts.

Recommendation VII

U.N.E.S.C.O. be asked to facilitate the exchange of research workers upon problems of bilingualism between the various countries so that the same problems may be studied in as many different settings as possible, and a cross-fertilisation of ideas be ensured.

Recommendation VIII

One of the greatest obstacles to the investigation of problems relating to bilingualism in education is the lack of trained expert research workers. A successful investigation of bilingualism requires that these workers should be able to work together in teams. Such teams, it is recommended, should include scholars of professional competence able to cover among them the following disciplines: the psychology of child development, sociology of education, general and applied linguistics, scholarship in the relevant languages, test designing and statistics, together with teachers acquainted with the practical educational problems.

3. THE TEACHING OF FOREIGN OR SECOND LANGUAGES TO YOUNGER CHILDREN

(Report on an International Meeting of Experts on Foreign Languages in Primary Education, 9-14 April, 1962)

RECOMMENDATIONS FOR PRACTICE AND RESEARCH

Introducing a language in the primary school

The foregoing descriptions and the considered experience of those who have been responsible for language teaching in the primary school indicate a remarkable consensus of opinion. Group II at the Hamburg conference, which consisted of those participants who had taught, or organized the teaching of, languages in primary schools, was able to frame in the group report agreed suggestions based on their experience. These will be included in the present chapter.[1]

As was pointed out by the Hamburg conference, two important reservations have to be made in indicating trends and offering suggestions.

(1) Conditions, aims and needs vary so much in different communities that it is not possible to derive from current experience recommendations which are universally applicable. All that can be done is to indicate what on the basis of present-day thinking and experience appears to be necessary for the "successful organization and implementation of a policy that aims at presenting children with knowledge of a second language as a part of their primary education. The degree to which such suggestions can be implemented will, of necessity, depend on local conditions and ressources."

(2) A second priviso is that current experience is not yet supported by many follow-up studies or by evidence from a sufficient amount of adequately controlled research. Much of the experience gathered is limited and of relatively recent origin. The need for further investigations of all kinds is recognized. It was, indeed, one of the objects of the Hamburg conference to study these research requirements. As research into these problems will be completed and more experience will have been gathered existing viewpoints will no doubt be modified. The trends described and the suggestions offered are based on recent experience and current opinion and must be read or used with these limitations in mind.

[1] Quotations without reference are taken from this report.

Explaining the new policy

If the arguments presented in Part I of this report are valid most educational systems will find it necessary to introduce a second language in their primary curriculum in order to achieve the completion of basic literacy in the modern world. But it must be realized that in many countries a move in this direction will mean a break with educational traditions and conventions. It may encounter scepticism or even active opposition from teachers and parents. Primary teachers may, for example, argue that the timetable is already overcrowded. Language teachers in the secondary school may say that they prefer to start teaching a language from scratch, and some parents may raise questions about overburdening children. These and other queries must be carefully considered and public opinion in a community must be given an opportunity to understand the reasons for the new policy and to become convinced of its value and practicability.

Two particular aspects in language teaching in the primary school need emphasizing: (1) Since the language is started early and can be continued as long as schooling lasts, language habits are given time to develop. (2) The start in the primary school should give children "a new means of communication, with emphasis on the spoken language". In laying stress on habit, communication and oral skill, other facets of language (e.g. access to literature and culture, or a conceptual understanding of language) are not rejected. It is merely affirmed that the relatively unselfconscious command of the second language is the specific contribution that can be expected from an early linguistic education of children at the primary level.

Choice of language

What needs thorough examination beyond the principle of a language for everybody from the primary stage onwards is the question as to which language or languages to choose for such intensive treatment. The main criterion should probably be the value of the language to the community as a whole and to the individuals in it as a means of communication now or in the future. The expenditure of time and effort in this direction must be recognized as a worthwhile experience within the primary school programme and, at the same time, as a valuable foundation for later learning, and continued use.

The need for planning

Language teaching in the primary school must be as carefully planned as any other part of the programme. Attention has to be given to the starting age or stage in the primary course, as well as to the teaching time and the staff to be set aside for language instruction. The groups to be included have to be defined; the content and methods of teaching to be decided and the question to be answered: what materials, books and other aids can be put at the disposal of the schools? From the outset it is also important to ensure continuity and progression as well as follow-up beyond the primary level. A programme at the primary school must, therefore, be planned in conjunction with receiving schools. Language work, inevitably, involves financial outlay, a setting aside of material and human resources. A voluntary research group of teachers, inspectors and linguists, planning and guiding this work in its initial stages, is likely to be of great benefit to a local effort but it must be clearly stated that it alone cannot guarantee a successful programme if the necessary material conditions for language work are not created.

Time for the second language

The time that will be allowed for a second language in the primary school curriculum is likely to depend on the degree of urgency and the level of expected bilingual command. Reports on time allocation suggest a variety of possibilities. Results so far reported do not, as yet, lead to any definite recommendations. Experience is available with short intensive 'special' or 'crash' courses; with small amounts of daily time (10 to 15 minutes a day); an hour a day; or more irregular timing, also afternoon lessons outside school hours. As a general principle the Hamburg conference recommended "an adequate time allocation every day" without determining what may be considered as adequate. The overwhelming experience is in favour of daily practice even if it is short, and on the whole, favours the regular but brief lesson period, lasting 30 minutes or less. This advice is based on common-sense psychology of work or memory. If the time of the lesson period is too long the attention of the children cannot be maintained at a useful level; and if the interval between the lessons is too great and too irregular the children would tend to forget the work previously learnt. What the right time allocation should be is certainly a problem which requires investigation; but pending it the recommendation of regular brief daily lessons can serve as a practical guide to fit the language into the timetable, unless there are other good reasons for a different arrangement.

There is, however, widespread agreement that it is desirable to increase the number of contact hours with the second language "by teaching other subjects and/or conducting some extra curricular activities through the medium of the second language". The value of this is demonstrated wherever the language is used partially or exclusively as a medium of instruction. This arrangement offers pupils an opportunity to use the language as a means of communication without paying too much attention to linguistic processes and in this way to practise the new language in functional situations. In bilingual countries, in international schools, and in educational systems in which the second language is used as the language of instruction, such opportunities are naturally given. How to extend these advantages to those systems in which the language is learnt as a foreign language is a problem on which experiments are needed. One can well visualize the possibility of inviting exchange teachers to come and teach their own subjects (e.g. geography, physical education or arts and crafts) through the medium of their own language. Some members of the Hamburg conference considered it desirable "to have exchanges of teachers on a large scale in order to build up a supply of bilingual teachers for the future".

Starting age

The starting age must depend on what we intend to achieve. The Hamburg conference rightly pointed out that "the child can begin to acquire a second language as soon as he attends school" or "even in kindergarten". The more urgently an early knowledge and a full command of the second language are needed the earlier should probably be the start. As was shown on p. 32 different starting ages have been reported from various countries, ranging from 5 or below to 10. Whatever the reasons stated for starting at a particular age in the educational career, there are, as far as we know, no reasons why children should not start languages early or at any time during their primary school years. The experience available shows that children can make an effective start at all ages from the nursery school onwards.

Where no immediate urgency dictates a very early start the age to begin language instruction can therefore be decided on grounds of educational expediency. The main problem here is one of phasing of the learning of the second language in relation to learning

to read and write the vernacular. Satisfactory results have been reported from systems in which children start a second language before literacy, simultaneously with it and following the acquiring of reading and writing the vernacular. Some experience suggests that oral command of the second language may well precede the learning of reading and writing the native language but that it is advisable to delay reading and writing the second language until the process of reading and writing in the vernacular is securely established.

However, certain circumstances may arise in which this may not be the appropriate phasing. Thus if the vernacular would not in fact be the language in which the child will be educated, it may be wasteful, and confusing even, to begin to teach him to read and write the vernacular before he starts reading and writing the second language.[1] In deciding these issues it is best — before more precise information is available — to base one's judgment on unprejudiced experimentation and the observation of results rather than on purely logical considerations or questions of language prestige.

The Teachers

The task of teaching a second language to young children is skilled work. Those administrators who place too much reliance on the young child's capacity to learn another language may be misled into belittling the high level of knowledge and technique that is required from the teacher. Experience has clearly shown that enthusiasm alone and improvisation cannot sustain the effort to achieve worthwhile results. Difficulties have been encountered when primary teachers have ventured into this new field of activity with an insufficient command of the second language. The children under those circumstances have been trained in wrong linguistic habits. Even if native speakers of the second language are available, they are not inevitably ideal for this job. They may not understand the problems of learning their L1 as an L2. This is why the Hamburg conference recommended: "All teachers of L2 should have good command of the language and be a good model for pronunciation. They should also have knowledge of the pupils' L1. Where possible, native speakers should be invited to contribute to the teaching of L2, especially in the lower grades."

But the good language teacher at this level must not only be a competent linguist, he must also be familiar with teaching children at the primary level. Native speakers of an L2 are often unfamiliar with the school system of the country and its approach to children in the primary school. Even language teachers in secondary schools find that the teaching of children at the primary level may be a new and unaccustomed task to which much of their previous experience is not applicable.

The demand for teachers who are good linguists and skilled in primary teaching is likely to exceed by far the available supply of those who can meet these requirements. What is to be done under these circumstances?

Training for teaching languages

In the long run the obvious solution is one of training of teachers for language teaching at the primary level. Such training should contain as essential components:

---

[1] "Some members (of the Hamburg conference) think that the child should first acquire the basic mechanism for reading and writing L1 before starting to read and write L2. Others think that where the reading process is more easily mastered in L2 than in L1 it should be introduced in L2. All members agree that it should be introduced in one language only."

(a) training in the teaching of the age group which they will be expected to teach;

(b) training in the methodology of teaching and using L2 as a second language, not merely as a first language;

(c) training in the appreciation of the culture associated with L2.

Quite apart from a specific training of primary-school language teachers, countries which adopt a policy of universal L2 teaching in the primary school must make a second language a regular part of their teacher training courses. It stands to reason that, if we expect all children to acquire a second language, teachers must not be left behing and training colleges which offer no language courses will become an anomaly.

Meeting the immediate demand

Without waiting for the training of teachers to be adjusted to this new situation there are short-term measures that can be taken. The experienced primary teacher who is a poor linguist can be helped on the language side by mechanical aids, tape recorders, discs, filmstrips, teaching notes and the services of a travelling adviser in language teaching. The deficiencies of native speakers of L2 or of linguists unaccustomed to young children can be made good by short training courses, careful guidance and supervision, and the help of teaching notes.

The smaller the number of teachers readily available who are both linguists and trained for primary teaching, the more urgently should priority be given to the development of teaching materials, teaching notes and mechanical aids. Some recently produced courses with teaching materials, audiovisual aids, workbooks and notes indicate what in particular teaching situations has been done to bring serviceable materials and detailed practical aid to the teacher and to make up for a defective language knowledge through the use of mechanical devices. Funds and facilities may not in many countries be adequate to be able to bring into operation all the aids and mechanical devices. Nevertheless it should be possible to arrange for one or the other form of material, recorded on disc or tape, to be available in training institutions and therefore to secure among language teachers an accepted standard of pronunciation and oral usage.

Content and method

The teaching of languages to children in primary schools differs markedly from the approach to language teaching at the secondary stage. It is also different from the methods that have been customary in older forms of teaching a second language to young children.

The traditional grammar-translation method, with its emphasis on translation from and into the foreign language, its drilling of grammatical paradigms of nouns, verbs, prepositions and the like, its learning of isolated words, and textbooks with complicated exercises — all this is universally rejected.

Instead two main avenues into the language have been tried and are recommended. These are not regarded as alternatives but as complementary approaches. They both aim at an immediate apprehension of the second language and its spontaneous use in a way which is as near as possible to the understanding and speaking of the first language.

The first approach is the exposure of children to the second language in real-life situations which exclude the use of L1. The pupil is plunged into a '*language bath*' in the same way as he found himself immersed in the linguistic environment of his native tongue as an infant. The expectation with this technique is that he hears the language spoken under conditions of ordinary communication and that he is forced to respond and, to repeat the phrase previously quoted, that he crosses the language barrier before he even knows that there is one. This is the kind of approach tried in some nursery schools which operate through the medium of a second language. Similarly it has been found that if children are accustomed to associating the second language always with a particular teacher this will bind the use of the language to communication with that person in an unquestioned manner. Hence the recommendation: "When possible, the one-language-one-person principle should be applied in the early stages." One of the great assets of multilingual and international schools is that they stimulate this necessary incidental learning through the use of the second language as a medium of teaching and conversation.[1]

Such language learning by exposure alone, however, is not sufficient. It must be matched by *systematic learning* at all stages. This work may include informal play, dramatizations, dance, mime, puppets, and film or filmstrip projections. A playful approach should, however, not mislead us into thinking that this is a superficial toying with language. The experiments on record show clearly that these techniques and aids can be fitted into a progressive course which is as systematic as any grammar course; only the categories of progression are arranged differently from the customary courses.

Firstly, there is a systematic approach to the linguistic material to be learnt. The vocabulary and structures to be taught are carefully selected. For French *français fondamental* forms an indispensable first basis; but in addition the material to be taught must be appropriate to "the age, environment and experience" of children. The Hamburg conference recommended that the choice of vocabulary should be founded on (a) the most productive vocabulary, based on frequency of usage; (b) vocabulary that is common to L1 and L2, or similar in the two languages; (c) the centre of interest in the child's experience of language; (d) difficulty of reproduction and assimilation. "The same principle should be applied to choice of sentence patterns." There is as yet a lack of substantiated information on what words and structures to select in teaching a second language to children of different ages and background. This urgently awaits research.[2]

Secondly, primacy is given to the *oral aspect*: listening and speaking before reading and writing. "In the early stages teaching should be purely oral." The importance of pronunciation, rhythm and an intelligible intonation is stressed. The teacher must offer a good speech model to imitate, or failing that should have the aid of recorded speech at his disposal so as to enable children to hear and copy the native speaker.

Thirdly, the language is presented at once and throughout in meaningful units and speech patterns simulating real-life situations. It is in this feature that the language teacher in the secondary school, even if he is accustomed to oral methods, will find an essential difference in approach. The current secondary school courses for language learners are

---

[1] "Suitable out-of-school sociable activities should be encouraged, including visits to areas or homes where L2 is spoken. Pupil exchanges between schools should also be encouraged where possible."

[2] There are centres of linguistic research where fundamental work is in progress which relates to this problem, e.g. for French and German in France, for English in the United Kingdom and U.S.A. and for Swedish in Sweden.

generally based on a textbook or a series of books in which the unit of progression is the printed text advancing in terms of vocabulary and grammar. The modern teacher may well use an oral approach with reading aloud, question and answer, dictation and oral résumé. Yet all this is still centred on a printed text.

The primary courses that have been devised advance more in terms of topics of conversation, or situations in which certain structures are needed, and of activities to be associated with the use of language. Consequently ways and means are explored to create lifelike situations, to link language with real objects, visual stimuli (filmstrips, drawings) and dramatizations (miming, puppets, toy-shops, toy-telephones, toy-kitchens, costumes and masks). The intention of these techniques and aids is not to 'sugar the pill' but to give the child the experience of language within a context of situation which is characteristic of the immediacy of first-language learning. This is also one of the reasons why translation from and into the vernacular is banned in some of the existing courses and plays no important part in any of them, although in some a tolerant use of the vernacular is recommended for ease of communication.

Fourthly, the progression through the language is not seen as a series of increasing complications and a severe intellectual exercise, but as a matter of finely graded practice by imitation and analogy of structures which are gradually memorized through frequent and varied use. It is often argued against this approach that the emphasis on imitation or mimicry and automatic repetition may lead to a parrotlike knowledge which is no more useful than the grammatical elaborations of the older school. However the emphasis is not laid on the repetition of fixed formulae but on flexible structures, i.e. patterns of expression which can constantly be modified by substitution. This familarity with structures in the language replaces analytical knowledge about the language in terms of grammar. It is for this reason that in some courses grammatical formulations and concepts are taboo, and play little part in most of them. "All new structures should be presented with established vocabulary and new vocabulary on established structures. All new structures and vocabulary should, as far as possible, be linked with some activity on the part of the pupils." It is sometimes feared that such intensive practice will introduce into the primary school programme an element of new formalism at a time when formalism is gradually disappearing from the primary school.[1] It is necessary, therefore, in the *fifth* place to point out that several of the courses stress the cultural component of language teaching and through the language lead the children to the beginnings of the kind of international and intercultural understanding that were described in an earlier chapter as a necessary part of primary education at the present time. With reference to Spanish one teacher's guide, for example, recommends: "The objective is not primarily to communicate simple cultural facts or even to develop appreciation of hispanic culture. The objective is to reduce mono-cultural orientation by active pleasurable participation in a different cultural pattern."[2]

Both in content and method the course in a foreign language can be planned in such a way that it enriches primary education. The pre-occupation with the language itself is a valuable experience in a child's speech development. Language learning can also influence his attitudes to other countries or communities. Quite apart from offering the possibility of learning of the life and lore of children elsewhere and making contact with members

[1] For example, in the teaching of arithmetic, it is recognized that understanding of number relationships is as important as the mechanical drill to which so much importance had been attributed in the past.

[2] Modern Language Association of America, *Beginning Spanish in Grade Three*, p. 0.1. For details see list below.

of this community, the language study — it has been rightly pointed out by the Modern Language Association of America in another of its guides[1] — can be related to other areas of school work, including art, music, literature, geography, science, social studies and arithmetic.

A study of some of the materials, courses, guides for teachers and pamphlets or books with advice, based on the existing practices, will demonstrate in greater detail some of the principles that have been outlined in the foregoing paragraphs. Teachers and organizers interested in developing courses for primary schools would find this examination rewarding as a start in their own work. In most cases the courses and guides were produced with the needs of a particular teaching situation in mind and, therefore, will simply serve as examples, and in any case would need adaptation to other circumstances. The titles given below are merely by way of illustration and it should be stressed that the list is far from exhaustive.

U.S.A.[2]

The following *Teachers' Guides* produced by the Modern Language Association of America: *Beginning French in Grade 3* (1959); *Continuing French in Grade 4* (1960); *Beginning German in Grade 3* (1956)[3]; *Continuing German in Grade 4* (1959)[3]; *Beginning Spanish in Grade 3* (1958); *Continuing Spanish in Grade 4* (1958). All published by Educational Publishing Corporation, Darien, Connecticut.

Modern Language Project, *Parlons français*, an audiovisual course in elementary French for children from the third or fourth grade upwards on film or television for school use. This is a complete course embodying films, recordings, activity books and detailed teacher's guides. It was originated in 1959 by the Modern Language Project of the Massachusetts Council for Public Schools, Boston. Boston: Heath de Rochemont.

The following publications are based on the experience of teaching Spanish to young children in one area of the United States:

MacRae, Margit. W. *Teaching Spanish in the Grades*, Boston: Houghton Mifflin (1957). *Spanish in the Grade, A Teacher's Manual*, Book I (1950); Book II (1960). Boston: Houghton Mifflin.

---

[1] *Beginning German in Grade 3*, p. VII, for details see list below.

[2] For a useful general guide, with practical illustrations, on methods of teaching foreign languages to younger children which are recommended in the USA see Keesee (1960 b). For a wide-ranging list of materials for use by teachers of foreing languages in American elementary and secondary schools see Ollmann (1962). Although Ollmann's list which includes information on bibliographies, dictionaries, books on methodology, culture and civilization, textbooks, grammars, readers, maps, films, filmstrips, discs and tapes, etc. (with reference to French, German, Italian, Hebrew, Norwegian, Polish, Portuguese, Russian, Spanish and Swedish) is intended mainly for teachers in the USA, it should also be very serviceable to those concerned with foreign languages at any level (including the training of teachers) in other countries. For a shorter, more specific, list of references for the use of foreign language programmes at the primary stage, see Keesee (1960 a).

[3] For German see also Birkmaier (1955), and Ellert and Ellert (1959).

United Kingdom

Mary Glasgow, with the assistance of S.R. Ingram, *Bon Voyage* (1963), a first-year course for 8 and 9 year-old children in primary schools. It consists of 30 individual working scripts arranged in class sets of 20. Each working script is recorded on a 7" L.P. plastic record, with teacher's notes.

British Bilingual Association, *A Manual of suggestions for the oral teaching of the French language to children from the ages of 7 and 8 years.* Compiled by members of the Educational Advisory Committee of the British Bilingual Association and published by the Association. Chatham: Mr. D.P. Judge, Hon. Secretary, Municipal Offices, Riverside, Chatham, with general hints by C.S. Elston and an introduction by Professor E.R. Briggs.

France

Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français. A French course for children aged 8 to 11 on tape with filmstrips. Texts by Hélène Gauvenet. This course is based on *français fondamental* (1st stage) and approximates, within the range of *français fondamental*, to the characteristics of speech and activities of French children of those ages. Paris: Didier.

Lonjaret, J. and R. Denis, *L'enseignement précoce de l'anglais au niveau primaire élémentaire, la 1ère année.* Esquisse d'une progression phonétique pour les enfants de huit ans. This course, which is not yet published, is based on the teaching of all children in primary schools with the help of English assistants in the Arles primary schools. Monsieur Lonjaret is Inspecteur général in this area.

Gineste, R. & R. Lagrave, *Le français fondamental par l'action.* A course for children aged 5 to 6, based on *français fondamental*, and a study of the linguistic needs of young African children. Only 500 words are used. Paris: Didier (1961).

Sweden

Gorosch, M. & C.A. Axelsson, *Engelska utan Bok I-IV.* A course recorded on tapes and accompanied by a filmstrip in four parts with Teacher's Book, for children age 7 to 11. Stockholm: University of Stockholm Institute of Phonetics.

Kenya

The Peak Course, prepared by the staff of the Special Centre, Ministry of Education, Nairobi, Kenya, for use in Standard I with English-stream classes in African primary schools. In these classes English is used as the language of instruction for African children of about 7 years of age. The course consists of Standard One Course Book for the Teacher. Vol. I (rev. ed. 1962); Vol. II (1961); Vol. III (1961). *The Peak Series Picture Book* with Teacher's Notes: *Peak Reader* 1 and 2; *Reading through Doing*; *Link Reader* with Teacher's notes. Supplementary Reader: *I live in East Africa.* London/Nairobi: Oxford University Press.

Groups for language teaching

It was explained in an earlier chapter (see Chapter 5) that, even if language aptitude can be detected early, language teaching in the primary school should, as far as possible, be made available for all children. In the situation in which the need for it arises it cannot be restricted to a particular group. The reports, therefore, do not normally suggest any selection of pupils except in a few of those instances where it was tried on a purely experimental basis.

However, the size of the group which should be taught by one teacher is ideally small, because of the need for oral practice, dramatization and other activities. "The size of the group is particularly important in language teaching. The optimum size appears to lie between ten and twenty-five pupils." If such language groups come from larger classes there might well be subdivisions of these classes "based on level of attainment and/or experience in the language".

Continuity

The introduction of language teaching in the primary school will have profound repercussions on language teaching in the receiving secondary schools and other institutions of further education. It is therefore essential that the work at the primary level be carefully co-ordinated with subsequent work so as to give children the benefit of a prolonged and continued language education. The importance of continuity was repeatedly emphasized in reports and at the Hamburg conference. In some experiments continuity has presented itself as a problem still awaiting an appropriate solution. The basic principle, however, is clear: "To obtain lasting results such teaching should be continued all through the period of school attendance."

This means in practice that a committee implementing a policy of language teaching at primary level should be strengthened by representatives from receiving schools so as to enable these schools in good time to make the necessary preparations and adjustments in their language courses when the pupils from the primary school with a knowledge of the second language are promoted.

Resources

In calculating the financial commitments and the material and human resources involved in implementing a reform along the lines described in this report it will be necessary to bear in mind not only staffing and teaching space for language groups, but also cost of materials and aids, and the training requirements in terms of short courses for experienced teachers and the cost of accomodating languages on a more permanent basis at teachers' colleges, as well as the plans for modifications in language teaching at the secondary school.

In some places an experimental pilot scheme may well be the most appropriate beginning of learning how best to introduce languages on a larger scale into the primary school. This can sometimes be done in a specified group of primary schools in association with a particular receiving school or groups of schools.

Research problems concerning the teaching of foreign or second languages to younger children

J.B. CARROLL, Harvard University, Cambridge, Mass., U.S.A.

On several occasions the writer has published reviews of research, or programmatic statements on research problems, concerned with the teaching of foreign languages, whether to children, adolescents, or adults (Carroll, 1953, 1960 (b), 1960 (c), 1963). Dunkel's (1948) excellent monograph on the psychology of second language learning has been available for some time. A comprehensive, annotated bibliography on foreign language teaching has recently been published (Nostrand, et al., 1962); this contains, among other things, a lengthy list of research problems. All these materials, however, have had to do, at least for the most part, with language learning in a comparatively restricted range of settings, typically, let us say, in schools in the American culture complex. But the problems of second language learning in American schools constitute only a small part of the large mosaic examined in the present work, and by the same token it is necessary to re-examine and in many cases to re-cast the problems for educational research posed in the above-mentioned treatments. The learning of a second language by a Yoruba child in Nigeria, by a Welsh child in the U.K., by a Marathi child in India, by an Azerbaijani child in the U.S.S.R., or by a diplomat's child in Geneva, must be considered in a different framework from the learning of French by an American child in a suburban school. Although the basic learning processes may be the same, the setting and the motivation are different.

It is the purpose of this essay, then, to lay out research problems about young children's second language learning from the standpoint of the world scene, with recognition of the many different linguistic situations that present themselves from one country or region to another. Some of the more important references to pertinent research will be cited in the bibliography, but because of the very broad scope of the subject, the present sketch must be regarded as far from exhaustive.

The context of research

The wide variety of situations in which children throughout the world learn second or foreign languages makes it necessary that we first consider the basic background variables that make these situations differ in critical ways, and that would therefore have to be taken account of in planning or interpreting research.

Linguistic factors

It is reasonable to suppose that the ease or difficulty with which a second language can be learned is a function of two factors: (1) the absolute degree of complexity of the language, and (2) the degree to which the second language is different from L1 or from any other languages the individual may have acquired. There is as yet no satisfactory way of measuring or quantifying these factors, because they in turn depend upon a great variety of phenomena – the complexity of the sound system, the complexity of the grammar, the size and richness of the vocabulary, and the complexity of the writing system. Linguistic scientists can, on the basis of analytic studies, arrive at substantial agreement in judging these elements. For example, they can agree that the phonology of Hawaiian is relatively

simple, that the grammar of Navaho is complex, and that the lexicon of English is relatively larger than that of many languages. They can agree that the writing system of Finnish is relatively simple (because it exhibits regular letter-sound relationships), that of English somewhat more complicated, and that of Japanese immensely more so. Certain "reduced" or "pidginized" languages are patently much simpler to learn than the standard languages on which they are based.

It is usually considered that the degree to which a second language differs from the first language has more influence on the difficulty of learning it than the absolute complexity of the language, although there is no real evidence on this point because the requisite comparative studies have not been made. There is a need for the development of indices that would be useful in gauging the absolute and relative difficulties of languages.

If we focus attention on degrees of difference between languages, we can list the following cases in approximate order of increasing difference.

Case 1.1. L1 and L2 are different dialects of the same language; they are, however, more or less coordinate with each other with respect to phonology, grammar, and syntax. For example: Middle Western vs. New England American English; Castilian vs. Latin American Spanish; Egyptian vs. Lebanese colloquial Arabic.

Case 1.2. L1 and L2 stand in such a relation that one is a creolized form of the other. (A creolized language is a reduced dialect variant that is found as a mother tongue of a significant number of speakers, as distinguished from a pidgin language, which is a reduced dialect variant used only as a second language). For example: Krio (Sierra Leone) vs. standard British English; Haitian Creole vs. standard metropolitan French. It would generally be the case that L1 would be the creolized variant, L2 the standard language; the reverse case, however, would be conceivable, for example in a situation where the English-speaking children of expatriates in a country like Sierra Leone also learn Krio, an English-based Creole.

Case 1.3. One language is a literary standard language (e.g. classical Arabic, literary Tamil), whereas the other is a colloquial vernacular based on it (e.g. Egyptian Arabic, colloquial Ceylonese Tamil). In nearly every instance, the vernacular would be L1, and the literary standard language L2, although again, the reverse case is conceivable.

(It may be commented that the above cases are often not considered as instances of learning "second languages". Perhaps educators in Arab-speaking countries are correct in refusing to admit that classical Arabic is virtually a second language relative to the colloquial language of the child, but it may still be useful to consider such a case along with clearer cases of second language learning, such as the learning of English by a native speaker of Arabic).

Case 2.1. L1 and L2 are different languages, although in the same language family. Even within the same language family, differences between languages may vary widely, and account would have to be taken of differences in phonology, grammar, lexicon, and paralinguistic features. For example: English vs. German; Portuguese vs. Marathi; modern Hebrew vs. Jerusalem Arabic.

Case 2.2. L1 and L2 are in different language families. On the average, languages in different language families exhibit wider differences in all respects than languages in the same family, but pairs of languages in different families could be found that are more similar to each other in many respects than certain pairs of languages in the

same family. For example, Hungarian and Czech might be found to be closer together than say, English and Hindi.
In case the learner goes so far as to learn the written form of L2, the complexity of the writing system of L2 must be taken into account in gauging the difficulty of learning it. If, in addition, the learner has already acquired a knowledge of the writing system of his L1, the degree of difference between the two writing systems must be taken into account.

Level of attainment expected

Research must consider the nature of the various skills which the child is expected to attain. What level of auditory comprehension must he reach? What degree of fluency in speaking must he attain, and how accurate must his phonology and grammar be? What level of reading attainment is expected, if any, and must the child also learn to write accurately in the second language? What are the requirements with regard to spelling, punctuation, calligraphy, and other "social amenities" of written language?

Degree of contact with the second language (aside from educational contacts)

The spectrum of possibilities includes:

Case 1. L2 is used either as a first language or as an acquired language in the immediate family or household of the child.

Case 2. L2 is used by a population in close geographical contact with the family, e.g. in the same neighbourhood, or in the same town, such that the child frequently hears L2 spoken by other children and/or by adults.

Case 3. L2 is used only by a special group of individuals (e.g. a religious society, a servant class, a merchant class, a class of white Europeans, etc.) and is heard only occasionally by the child.

Case 4. L2 is the language of a population residing at a long distance from the child, and is practically never heard by the child except perhaps through mass media such as radio or television.

Motivation for learning the second language

Motivation can be either positive, neutral, or negative. Either the child wants to learn a second language, is indifferent about it, or tends to resist learning. Further, there are both intrinsic and extrinsic factors in motivation. Intrinsic motivation has to do with the child's own attitudes toward the learning of the language and the advantages or disadvantages he sees as inherent in the fact of learning the second language; extrinsic motivation has to do with the rewards or punishments which emanate from others (peers, parents, school, authorities, etc.) for successful or unsuccessful learning. Intrinsic and extrinsic factors may vary independently. At least 9 cases are possible, represented by the possible combinations of positive, neutral, and negative intrinsic motivation with positive, neutral, and negative extrinsic motivation. For example, the child who desires to learn L2 (for reasons to be

illustrated below) and will be positively rewarded for doing so (with good marks, esteem, success) has positive motivation both intrinsically and extrinsically. The American child who resists learning Spanish but will be positively rewarded if he does so has negative intrinsic motivation but positive extrinsic motivation. The opposite case is represented by the Tamil child in Ceylon who sees a positive reason for learning Singhalese but will be disapproved or punished by his parents for doing so.

Motives, both intrinsic and extrinsic, are complex; not all of them are at the level of conscious awareness, and motives often "conflict" in the sense that the actions to which they lead are incompatible. A French Canadian child who has an intense desire to learn English may risk the scorn of his peers. All we can do here is to indicate some general classes of variables that seem to affect motivation to learn languages.

A. *Relative social status of L1 and L2.*

L2 may be perceived (by the child) as having either (1) higher status than his own, (2) equal status with his own, or (3) lower status than his own. The relative status of a language depends roughly upon the perceived social status or prestige of its speakers, or upon the extent to which the learner wishes to "identify" with speakers of a language, that is, to consider himself to have the same abilities, motives, and characteristics as they. The degree to which status differences motivate language learning would seem to depend upon personality differences, according to findings of Gardner and Lambert (1959); that is, some children are more highly motivated than others by the idea of learning a high-status language. Likewise, certain personality constellations may predispose a child to learn a low-status language. The way in which high and low status languages are used by bilinguals of those languages to demarcate social positions has been studied by Rubin (1962) for the case of Paraguay.

B. *The instrumental value of L2.*

Learning a second language is in many cases largely influenced by the learner's conception of what he will be enabled to do by learning the second language. When contact with speakers of the language is close or fairly close, there may be obvious advantages in being able to understand them and communicate with them. Or the goals may be more distant: the learner hopes to be able to communicate with people whom he expects to meet at some time in the future. There is instrumental value in being able to read materials written in the second language — whether they are readily at hand or accessible only in anticipation. This is particularly true when the second language is a "language of wider communication" which is the vehicle for information of science, technology, and politics contributing to individual or to national development.

C. *Cultural and liberal values of a second language.*

Although it may be difficult to communicate this idea to a child, a motive for learning a second language which may often be valid is that it may contribute to the child's general education, to his appreciation of the culture of those who speak it, and to his insight into the way language works.

D. *Political factors.*

Political factors may work to enhance or to depress either intrinsic or extrinsic motivations. Government language policies, propaganda and public pronouncements may make

it either more desirable or less desirable to learn certain languages. Antipathies between social groups are often accompanied by resistance to learning the language of the other group. In certain communities, it would appear that the very attempt on the part of the government to encourage a certain language may have quite the opposite effect.

Opportunity to learn

The opportunity to learn a given second language is often a function of the degree of contact, as spelled out above.

Apart from the degree of contact, however, one must consider the position of the second language in the school. The chief variables are:

(1) The age or grade at which the second language is introduced.

(2) Whether the second language is made the language of instruction, and if so, at what grade level it becomes the medium of instruction.

(3) Whether the second language has to become a medium of communication among children because of the heterogeneity of children's language backgrounds.

(4) The skill of the teacher in the second language and in teaching it.

Mode of learning

Evidence is accumulating (Lambert, Havelka, and Crosby, 1958) that an important consideration in language learning is the mode of learning, specifically, whether the language is learned:

(1) largely as a formal system parallel to, and explained in terms of, L1, or

(2) largely as a functional communication system whose meanings emerge out of social and environmental interactions, with little or no reference to the L1 of the learner.

The first of these modes is characteristic of most kinds of formal instruction, and is said to produce "compound bilingualism" in the sense that the first language and second language systems of the individual are to some extent interdependent. The second of these modes typically occurs in situations where the learner has much opportunity to interact with speakers of the second language, and with them, to interact with the environment; it is said to produce "coordinate bilingualism" in the sense that the first and second language systems of the speaker are largely independent. Formal instruction can, however, be organized in such a way as to approximate the second learning mode.

Implications for research design

In view of the very large number of variables that may affect a language learning situation, the design of research which will yield sufficiently generalizable answers is difficult. A research finding which is valid for one type of situation may be totally irrelevant for another. Ideally, one would like to arrive at a theory which would encompass all the

possible situations and enable one to make predictions concerning the characteristics and course of the learning process in each case. Perhaps this will someday be possible. It not being possible now, an alternate research strategy may be proposed. Namely, a number of common types of language learning situations should be thoroughly investigated. These common types should represent various combinations of key variables. Let us, for example, examine three typical situations that might be investigated. (These situations are hypothetical only).

Situation I. Native American children learning French in American public schools.

a) *Linguistic factors*: Case 2.1.

b) *Level of attainment expected*: Eventually it is expected that each child will progress as far as he can toward full competence in all aspects of French.

c) *Degree of contact with L2*: Case 4.

d) *Motivation*: For the average child, intrinsic motivation is neutral, but extrinsic motivation tends to be positive because parents reward the child for his efforts. French is regarded as of equel status with English, but it has both instrumental and cultural values. National educational policy favours the acquisition of second languages, almost indiscriminately.

e) *Opportunities to learn*: Typically, French is introduced at the 3rd grade level, but only as a subject taught for a few minutes a day, never as a medium of instruction. The teacher is, however, a competent speaker of French and teaches well.

f) *Mode of learning*: Mode 2, i.e. functional language teaching.

Situation II. Nigerian children (of heterogeneous language backgrounds) learning English in a primary school in Lagos, Nigeria, Grade I.

a) *Linguistic factors*: Case 2.2.

b) *Level of attainment expected*: Analogous to Situation I.

c) *Degree of contact with L2*: Case 2, and for some children, Case 1.

d) *Motivation*: For most children, intrinsic motivation is highly positive, for the advantages of learning English are clear. Extrinsic motivation is also high, since parents wish their children to progress well in English, which has a higher status than the native vernacular, and offers instrumental and cultural values. English is an official language of the country.

e) *Opportunities to learn*: English is being introduced at the first grade because the heterogeneity of the children's language backgrounds makes it necessary to use English as both an informal and a formal means of communication. English is introduced as the medium of instruction as rapidly as possibly. However, the skill of the teacher in English is not great.

f) *Mode of learning*: Generally, Mode 2; little use is made of the native vernacular largely because of heterogeneity in children's language backgrounds.

Situation III. Haitian children (speakers of Haitian Creole) learning Standard French in grade III.

a) *Linguistic factors*: Case 1.2.

b) *Level of attainment*: Analogous to Situations I and II.

c) *Degree of contact*: Case 2, and for some, Case 1.

d) *Motivation*: Analogous to Situation II.

e) *Opportunity to learn*: Standard French is introduced in Grade I because it is the official language of the country and the language of instruction.

f) *Mode of learning*: Mode 1; at any rate, Standard French is taught in a traditional manner.

These are, of course, only illustrations of the kinds of situations that could be found. But these situations might also be discovered to have numerous analogues. For example, analogues of Situation I could be found in many classrooms of countries in the British Commonwealth (U.K., Canada, Australia), in West European countries, and in certain parts of the U.S.S.R. Analogues of Situations II and III could be found in numerous developing nations.

Background scientific studies

Basic scientific studies to furnish the necessary theoretical background for investigations of second language learning in children are needed from many disciplines.

From linguistics would come contrastive studies of languages and means of judging the degree of learning difficulty of a second language, given the first.

From sociology, anthropology, and social psychology would come information about the social factors involved in attitudes towards languages and their speakers, motivation for learning languages, etc.

From neurology might come additional information and clarification concerning the role of a second language in the neural organization of an individual, and particulary the effects of second language learning in children.

From psychology would come, one would hope, fuller information about the learning process in general, as well as information about the means by which foreign languages are learned. Psychometricians may be able to provide further information about individual differences in language learning ability, as related to the various facets of intelligence.

The programming of research studies

The remainder of this chapter offers what is frankly no more than a listing of research problems, with some semblance of organization and documentation. This listing is adapted from materials prepared at the Hamburg meeting. A listing of research problems is not to be confused with a research programme, any research programme must be adapted to the particular facilities and capabilities available to the research investigator and may be able to attack only a certain few of the many research problems which can be listed.

The fundamental goals of a research programme must be borne in mind. Ultimately, it would be hoped that out of all the research that might be done would come answers to

the following questions:

1. What are reasonable objectives to set for foreign language study by yound children? How rapidly can it be expected that they can acquire various skills in a foreign language? How rapidly can they develop skills in a second or a third foreign language?

2. If the educational objective sought is competence in a foreign language at some age beyond that of childhood, such as adolescence or adulthood, how wise is it to devote the child's time to learning a foreign language in childhood rather than at a later age?

3. Are the answers to the above questions the same for all children, and if not, how should individual differences be taken into account?

4. What are the best methods of teaching to achieve the objectives selected? How should teachers be recruited, selected, and trained? How should courses be constructed? What audiovisual and technological aids can be devised, and how practical and effective are they?

Studies of the child as a language learner

1. What is the normal course of development of the native language of the child? Recent surveys of this subject are those of Berko and Brown (1960), Carroll (1960a), Irwin (1960), and Ervin and Miller (1963). Research must be conducted to expand our knowledge of the normal course of development of the child's learning and use of his native language, particularly with respect to phonology, grammar, and vocabulary. Studies should be made of children in different countries, learning different types of languages, preferably on a cooperative basis so that comparable methods may be employed. Studies should also take account of the different types of language experiences which the child may be expected to have — for example, different forms and styles of language as in folklore, fairy tales, nursery rhymes, etc., which may usefully figure in teaching materials.

2. How does the child acquire a second language when he receives no formal instruction in it? This question needs to be answered for a variety of situations and language settings. It would seem that careful case studies, conducted on a longitudinal basis, and using some of the same methods that are used for studying native language learning, would suggest answers to such questions as the following: Do children acquire various aspects of language (phonology, vocabulary, grammatical patterns, etc.) in the same developmental sequence and by the same psychological processes in L2 as in L1? To what extent is it meaningful to distinguish a "natural" and an "artificial" manner of learning L2 (perhaps corresponding to the two modes of learning defined earlier in this chapter)?

3. Can anything be learned from case histories of adults who have learned one or more foreign languages at various ages and under various conditions? Such case histories would include assessments of competence in the several foreign languages as well as analyses of the influence of various factors such as age of acquisition, manner of exposure to each L2, parental attitudes toward the respective languages, the history of the individual's own attitudes and motivations with respect to foreign language learning, the role of teachers, absences from the L2 environment, disuse and for-

getting of the L2, age of relearning, etc. It is believed that analysis of such a compilation of case histories would suggest some tentative answers to the question of whether an L2 is better learned when one is a child.

4. Is it better to introduce two languages simultaneously as first or native languages, or to delay the introduction of a second language until after L1 is firmly established? This question can be approached partly through an analysis of case histories such as those mentioned in connection with question 3 above. In addition, it can be approached through studies which actually observe and follow the development of two "first" languages in a child, as in the studies of Leopold (1939-50), or an L1 and an L2, by the methods suggested for question 2.

5. Is it better to introduce two L2's simultaneously, or is it better to introduce them successively? This question has to be considered for various stages of development of the child. For example, it might be found that simultaneous introduction is feasible for early ages but not for later ages. Some evidence might be garnered by the case history approach already mentioned for questions 2, 3, and 4. It might also be possible to conduct experiments in schools, comparing simultaneous and successive introduction of foreign languages. Also of possible relevance would be experimental psychological studies in which children are taught two artificial languages either simultaneously or successively. Pilot experiments have already been conducted on this question by Lambert (personal communication).

6. In situations in which it is urgent to present L2 at the earliest possible age (e.g. in West Africa, India, the Philippines, etc.), how soon is it desirable to introduce L2 as the medium of instruction for school subjects other than the L2 itself? This question could be approached by means of statistical studies comparing groups of children taught with L2 as a medium of instruction after various degrees of delay. The best known experiment bearing on this question is the "Iloilo experiment" conducted in the Philippines by Prator (1950) [see also Orata (1953)]; its tentative conclusion was that an L2, introduced in Grade I, should not be used as a medium of instruction until Grade III. The results of further studies being conducted in the Philippines by Prator and his associates are currently being awaited.

7. To what extent do children differ in their ability or aptitude for learning foreign languages? Can tests of such aptitude be devised which would be useful and valid for selecting children who are particularly able, or for identifying children for whom foreign language study would be best delayed or eliminated altogether? The writer has been studying these questions and would tentatively offer affirmative answers to them. His studies are not yet in print, except with respect to language aptitude in adolescents and adults (Carroll and Sapon, 1958; Carroll, 1962), and may in any case be limited in application to what has been here called Mode 1 learning situation.

8. In studies of the psychology of language learning both in the case of the native language and in the case of a foreign or second language, two questions may have particular interest: (a) What are the comparative roles of *imitation* and *creative usage* in language learning? That is to say, at what stage does imitative activity start to be replaced by the child's activity in uttering sentences of his own creation? The answer to this question may give some guidance to the foreign language teacher in deciding how long to continue imitative exercises and when to start more creative exercises. (b) What are the comparative roles of "drill" and "conceptual learning" in formal

instruction? Does the principle found to hold in education generally, namely that drill and conceptual learning complement each other and must go on more or less concurrently, also hold in foreign language learning?

Studies of children's progress in learning foreign languages under instruction

9. To implement the studies proposed below, it will be necessary to start research leading to the development, for any given language, of a full set of measures of attainment in the various skills at different levels, suitable for young children. Such measures would be useful not only in research but also in classroom use by teachers. Measures of auditory comprehension, oral production, reading comprehension, and writing skill are to be included. The tests should be easily administered and graded. As far as possible, the tests should be parallel accross languages so that research comparisons can be made.

10. Through the use of such tests, comprehensive longitudinal, cross-sectional, and comparative studies should be conducted in such a way as to yield information concerning children's rates of progress in acquiring second language proficiency. Tabulations should be made for children starting at different ages, for children of different degrees of language aptitude, and for children in different countries learning different languages and in different motivational settings. Account is also to be taken of the amount of time (clock hours) devoted to language teaching, and of the methods of instruction. It may be emphasized that the studies contemplated under this heading would require truly massive efforts; nevertheless, it is only through such studies that satisfactory knowledge can be gained concerning factors in second language learning and the amount of investment required by it.

11. To what extent are foreign language skills and knowledges retained after instruction and practice in the language case? That is, how well are foreign language skills retained when there is no opportunity to practise them? How easily are these skills retained through "refresher courses"? These questions need to be answered for individuals who have started their language learning at different ages, who have had varying amounts of training in them, and who have had varying amounts of disuse.

12. Investigations should be made of the varying effectiveness of different timetables of instruction at different age levels, e.g. length of contact at any one time (10, 20, 30, or 45 minutes periods), frequency of the contact period (twice a day, once a day, every other day, twice a week).

13. Does learning an L2 in childhood make learning L3 easier at some later age?

Questions of the methodology and content of language instruction

14. Comparative studies continue to be needed of the systems of foreign language teaching that exist in each country, including a specification of goals of instruction, numbers of children taught, languages taught, methods of instruction, texts and materials used, and many other factors listed in the early part of this chapter under "The Context of Research." Particularly useful studies of recent developments in the United States are Dunkel and Pillet's report (1962) of a five-year experiment in the teaching of French

in the laboratory school of the University of Chicago, and the compilation prepared by the Modern Language Association of America (Modern Language Association, 1959 – 1961).

15. The preparation of teaching materials requires adequate information about the language being taught, and the proper ordering of the linguistic material from simple to complex. Research is needed to determine the degree to which contrastive linguistic analyses can predict the relative difficulty of items in the learning, and if they cannot, how may these difficulties best be predicted. An example of a research study concerning phonological learning difficulties is that by Titone (1961).

16. Is there any simple way of categorizing the various teaching methods and procedures in common use? Through classroom observation and interviews with teachers, it might be possible to arrive at a more useful way of characterizing teaching methods than are now available.

17. Similarly, it might be desirable to survey presently available textbooks and other teaching materials in terms of the teaching methods implied by them. Such surveys should be made in different countries and in different settings.

18. Assessments are needed, through empirical research or by other means, of the value and effectiveness of different techniques of teaching, for example, "quick-response oral translation," dictation, pattern practice, etc.

19. Some advocate that language instruction is best done when the material of instruction is very carefully planned and when it is given to the students in carefully controlled amounts and sequences; others advocate that language instruction is best done by a "language bath" approach in which the student is exposed to as much language – with as wide variety – as possible. Research might provide some basis for choosing between these points of view.

20. What is the best time to introduce reading and writing of a foreign language? Is it better to delay this teaching until mastery of the spoken language has been firmly established, or should it be introduced as early as possible without interfering with the establishment of oral habits?

21. Does using L2 as a medium of instruction give any additional boost to fluency and achievement in that language through the fact that it is thereby used instrumentally, i.e. as a means to some end rather than as an object of instruction?

22. Further studies are needed of children's interests and of the ways in which they are or are not reflected in teaching materials and textbooks.

23. Does frequent testing have a beneficial effect on foreign language learning, as it usually is found to do in other subjects?

24. Above all, there are needs for the development of simpler, better organized, and more attractive materials for the teaching of foreign or second languages. The possible advantages of modern teaching technology should be more fully investigated and exploited – films, tapes, teaching machines, and other newer media of instruction. The preparation of such materials for the pre-service and in-service training of teachers needs special attention.

Studies of the effects of foreign language learning on other learnings

25. What are the effects, if any, of L2 teaching on proficiency in the first language? Are there benefits, or are there adverse influences? Particular attention should be given to the effects of L2 learning on reading, writing, and spelling in the first language.

26. What are the effects, if any, of L2 teaching on the learning of other school subjects? Are these effects accounted for solely by considerations of the amounts of time available for learning, or by other factors?

27. Are "slow learners" particularly affected by foreign language learning? Because of the difficulties they have with other school subjects, it may be that these children ought not to have to spend time on foreign language learning; on the other hand, it may be found that many slow learners are actually quite adept at learning languages, and for these cases language learning may be a great boon.

Studies of the foreign language teacher

28. There is need for comparative studies and surveys of systems of recruiting, training, and qualifying teachers in the various countries. Studies should embrace both pre-service and in-service training. In some countries, the advisability of developing qualifying tests of teachers' foreign language proficiency should be considered.

29. Other things being equal, should a foreign language be taught by the child's regular classroom teacher or by a special teacher?

Miscellaneous studies in foreign language learning

30. In certain areas of the world, there is need for linguistic studies concerned with the regional forms of standard languages (English, French, Hindi, etc.). The differences among these varieties of each language should be determined, and studies should be made of their mutual intelligibility in order to formulate decisions concerning advisable standards to be set, if indeed there is good reason to set such a standard.

31. There is need for systematic comparative studies of the attitudes of the nationals of various countries towards problems of language learning and in particular towards the learning of given languages. Techniques of social psychology should also be employed to investigate attitudes towards speakers of the various national languages, whether they are native speakers of those languages, or not.

SUMMARY AND CONCLUSION

This study, based on reports and the work of an expert meeting which was held at the Unesco Institute for Education in Hamburg in April 1962, has attempted to answer three main questions. The principal conclusions of the enquiry will now be briefly summarized.

The first question was concerned with the arguments and evidence justifying teaching of second languages to children of primary school age. The suspicion that such teaching is merely a fashion was dismissed. To bring a second language into the education of young children is a proposal that deserves to be taken seriously. The political, economic and cultural interdependence of the world today demands a crossing of language and national barriers in the earliest phases of schooling. Primary education must become more international-minded. Our basic concept of literacy may have to be modified so as to include — besides the learning of reading and writing the vernacular — the acquisition of another language.

The consequences of current neurophysiological views on the teaching of a second language deserve serious consideration. From this point of view it would seem that the earlier the start the better the acquisition of the basic neuro-muscular skills involved. It is probably more than a figure of speech when we say that such early learning will give children a chance of getting a language 'under their skin' or 'into their system'.

Psychologically there is also much to be said for an early introduction to a second language. A child's enormous potential in respect of the sounds of a language and his great capacity for assimilating other linguistic structures can be regarded as assets which it would be foolish to waste. Recent studies of bilingualism on the whole seem to strengthen the argument for an early start. The common fears that a second language is detrimental to the development of the first language, to intellectual growth or to general school attainments are not supported by current evidence.

Learning languages at later stages in life is not invalidated by stressing the special advantages of early learning: but its merits are different from those which an early start would offer. Early learning, if guided according to the best available methodological principles, comes as near as it is possible, under artificially created conditions, to the learning of two languages by children in a bilingual milieu.

In answer to the second question different experiences, practices, methods and results were examined. This survey showed that it was necessary to bear in mind countries and communities in which early learning is a necessity for education and communication, as well as those countries in which this is more a question of educational choice. Whatever the reason for which languages are taken up in the primary school there is clear evidence that such learning is a practical proposition, that it can be educationally valuable for children generally (not only for the specially gifted) and that it can produce worthwhile results. However, the work has to be planned carefully. Questions of time, staffing, content, materials, methods, continuity and finance have to be borne in mind. There is sufficient experience available in different countries which leads to definite suggestions on how to make this work effective. On these recommendations there is considerable consensus of opinion, but such advice cannot be applied automatically to all countries, and nearly all of it requires further critical examination and research.

In response to the third question the research needs were studied. As was evident throughout the report the problem of language teaching in the primary school gives rise to a number of theoretical and practical questions, for which answers are not yet available or can only be given provisionally. These research problems have been surveyed in the final chapter.

To conclude, what has been reported is only a beginning, but a hopeful beginning. Those who have taken part in the international enquiry know full well that it is not the answer to all problems of language teaching. It is a start only in one direction but the critical examination of the data at our disposal has led unmistakably to the conclusion that this approach, far from leading into a blind alley, deserves and needs further develop-

ment, extended experimentation and critical research in various parts of the world under a variety of conditions.[1]

Postscript for Parents

This enquiry on language teaching was concerned with young children in the school situation. Another important side to the problem lies in the home. The contribution of the home has hardly been considered. But as some of the studies have shown clearly, the measures proposed will require parental understanding, support and co-operation. The wrong kind of help (e.g. mispronunciation, misguided grammar teaching, or translation when translation is intentionally avoided) can be as detrimental as the wrong kind of help in reading or arithmetic. Parents, therefore, should be able to find out in what the teaching of the second language consists; they should be kept informed regularly and guided in the kind of support that is expected from them. They should also be able to discuss these problems with each other and the teachers in the schools.

A special problem is offered by the bilingual home. Bilingual parents, e.g. one parent speaking L1 as the vernacular and the other L2, who read of these developments in linguistic education, may wonder whether or not to bring up their own children bilingually in the home.

The arguments that hold good for schools hold equally good for parents. If it is right for young children to acquire another language in the kindergarten or school the same would apply — with even greater justification — for the bilingual home. As a general principle it can be stated that the home which can provide bilingualism should be encouraged to do so.

However, before embarking on L2 teaching through domestic bilingualism, parents should consider various problems carefully. A school system, once it has adopted a second language policy, can, and indeed must, make certain institutional provisions to carry out its policy and it has to see to it that this continues to be done effectively. In the home it all depends on the initiative of individuals, their motivation, goodwill, consistency and attitudes towards the second language.

The second language is for the L2 parent and partner not only a medium of communication, it is part of one parent's culture and background, his personal past, his contact with his own family and friends. It is also a factor in the marriage relationship. If the second language is fully accepted by both partners, if there is no prejudice against it in the community (especially at school) and contact is maintained with the parent's country of origin through correspondence and visits, a bilingual upbringing will be the obvious choice.

Where, however, the attitude to the second language is charged with negative emotions, it will be much more difficult to cultivate domestic bilingualism. The second language may become a cause of friction, if, for example, only one partner speaks and understands it. In other circumstances it may be a constant reminder of a culture clash or a distressing past. It may also be resisted by the child, especially once he goes to school and wishes to merge without distinction into the peer group. It may well be that in spite of these and other difficulties the second language should be maintained but it is as well to bear in mind the obstacles that may impede progress.

When a policy of domestic bilingualism has been adopted the one-language-one-person

[1] Information on further developments would be useful to all those interested in this work. It is hoped that, with the help of the Unesco Department of Education, an international bulletin on the early teaching of second and foreign languages will be issued from time to time.

principle recommended earlier for schools could also with advantage be applied in the home. In the early stages it is not necessary to think of such second language learning in the home as 'teaching' any more than it would be in the case of learning the first language. All that is required is to provide regular contacts and situations in which L2 is heard and used. The asset in domestic bilingualism is that situations have not to be contrived as in school but arise through normal social interchange. The possibility is given to develop in children a very high order of co-ordinate bilingualism. There is no reason why such bilingual education should not begin in the earliest vocal exchanges. In fact it will be easier for both parent and child to begin them at once rather than to start later when social communication is already bound to one of the languages. In the linguistic development of their children parents must at times expect confusion between the languages and also changes in attitude to them during the period of growing up. The cultivation of contacts with L2 environment through visits and playing with friends speaking L2 will enable the child not only to break through the language barrier but also to grow up without the usual monocultural limitations. The only special provision that parents will have to make is to give the child some of the linguistic experiences (e.g. stories, rhymes, songs, seasonal festival) that are normally communicated through the language. Also if the bilingualism is not to be kept at preschool level it will be necessary — once the child is exposed to the proliferation of language contacts in the dominant language through school (reading, writing, arithmetic, stories, general instruction, social contacts at school, etc.) — to match this to some extent by an advance also in the second language, e.g. through age-appropriate stories and eventually reading of the second language and perhaps pursuing some interests through the medium of L2. To develop a bilingualism which is a truly dual language command as outlined on page 18 would require some considerable effort, but a knowledge of the second language which does not rise to this level would still be worth acquiring.

A somewhat different problem arises where a family (speaking L1) lives abroad, i.e. in an L2 environment. Here domestic life normally promotes one language and the life of the neighbourhood the other. The child may in fact find himself a stranger in the nursery school, the street and the school, until he has acquired through contact and communication a workable command of the second language. Here again attitudes to the two languages will be a crucial factor in the child's development as a bilingual or as a person with a marked preference for either L1 or L2. Where a family lives abroad the acquisition of another language would be an obvious advantage but the cultivation of one language in the home and the other through the external environment will be so much influenced by the status of the languages and attitudes towards them that the issue must be looked at realistically bearing in mind the emotions associated with the use of the language in question by parents, children and society.

There are many other variations which could be considered in a similar way. In fact, wherever the language of the school and community differs from that of the parental home, this situation offers an opportunity for developing bilingualism but it presents also problems and difficulties for the child who has to reconcile life in two cultures and two languages. These hints must be sufficient to show what is involved in bringing about a spontaneous acquisition of a second language in a bilingual setting under conditions where bilingualism or the cultivation of a second language is not yet the universal practice of the community.

4. L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN AFRIQUE

(Extrait du *Rapport de la Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique*, Tananarive, 3-12-septembre 1962)

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

PROGRAMME POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN AFRIQUE DANS LE CADRE DU PLAN DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE, 1961-1980

La Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique a examiné attentivement et de façon approfondie la question du développement de cet enseignement dans le cadre du Plan de développement de l'éducation en Afrique établi par la Conférence d'États africains qui s'est tenue en mai 1961 à Addis-Abéba. Elle a défini la contribution particulière que l'enseignement supérieur peut apporter au développement de l'Afrique. Elle a fixé les objectifs d'une planification des universités et autres établissements d'enseignement supérieur au cours des dix prochaines années, et elle a défini les rapports optimums étudiants / professeurs, ainsi que l'ordre de grandeur des établissements africains au cours de la période couverte par le plan: 1961-1980.

La conférence a estimé que le principal facteur qui déterminera le rythme du développement de l'enseignement supérieur africain et sa qualité est celui du personnel enseignant, tant africain qu'étranger; en conséquence, elle a formulé des recommandations précises en vue de recruter et de nommer au cours de cette période quelque 14 000 Africains et quelque 7 000 étrangers. Elle a examiné les modes de financement de ce secteur du développement de l'éducation en Afrique, et a conclu que, grâce à certaines économies rigoureuses, notamment en limitant à 32 le nombre des établissements universitaires au cours de la période couverte par le plan, et en mettant en commun les ressources de l'Afrique en matière de facultés de médecine et des sciences vétérinaires, les évaluations financières contenues dans le Plan d'Addis-Abéba en ce qui concerne l'enseignement supérieur seraient suffisantes

La conférence a examiné avec attention le problème urgent et de longue haleine de l'africanisation du système d'enseignement supérieur, notamment les études relatives aux programmes et aux plans d'études. Elle a arrêté un programme d'action, tant individuelle que collective, que les établissements d'enseignement supérieur africains devraient appliquer pour atteindre cet objectif à long terme, et elle a lancé un appel à la coopération internationale en vue de développer au cours des vingt prochaines années l'infrastructure de l'enseignement supérieur africain, dans le cadre du système général d'enseignement qui a été prévu. Les conclusions et recommandations de la Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique sont les suivantes.

Rôle de l'enseignement supérieur dans le développement économique, social et culturel des pays d'Afrique

Il est recommandé que le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement économique, social et culturel des pays d'Afrique consiste:

1. A dispenser un enseignement et à faire progresser le savoir par la recherche;

2. A assurer le respect des normes universitaires internationales;

3. A créer les conditions de l'unification de l'Afrique;

4. A favoriser l'étude et la connaissance de la culture et du patrimoine africains et, par des activités de recherche et d'enseignement dans le domaine des études africaines, à redresser l'image déformée que l'on peut se faire de l'Afrique;

5. A mettre pleinement en valeur les ressources humaines de l'Afrique pour qu'elle puisse faire face à ses besoins en personnel;

6. A orienter la formation de tout l'être humain en vue de l'édification nationale;

7. A élaborer au cours des années des institutions d'enseignement supérieur vraiment africains qui se consacreront au service de l'Afrique et de son peuple, tout en éveillant le sentiment de l'appartenance à la grande famille de l'humanité.

Planification du développement de l'enseignement supérieur

En ce qui concerne la planification du développement de l'enseignement supérieur en Afrique, il est recommandé ce qui suit:

8. Les plans établis, dans le cadre général du Plan d'Addis-Abéba, en vue du développement de l'enseignement supérieur en Afrique moyenne, devraient être revisés périodiquement à la lumière des besoins, présents et futurs, et des résultats obtenus, mesurés en termes objectifs et quantitatifs.

9. Le développement ultérieur de l'enseignement supérieur en Afrique septentrionale devrait être envisagé dans la perspective des tendances récentes et des besoins futurs, et compte tenu du personnel et des moyens financiers disponibles. Des plans tant à court terme qu'à long terme devraient également être établis pour cette région; ils devraient faire l'objet de revisions et d'évaluations périodiques.

10. Ces tendances et ces objectifs de caractère général proposés pour l'ensemble de l'Afrique moyenne, et pareillement pour l'Afrique septentrionale, devraient être étayés, à l'échelon national comme à l'échelon institutionnel, par une planification convenablement adaptée aux besoins et aux conditions de chaque pays.

11. A titre d'objectifs provisoires proposés pour le développement de l'enseignement supérieur en Afrique au cours des vingt prochaines années, la proportion des effectifs totaux d'étudiants inscrits dans cet enseignement, en Afrique et hors d'Afrique, devrait s'élever au moins à 1,5% du groupe d'âge correspondant pour l'Afrique moyenne,

et à 5,9% du groupe d'âge correspondant pour l'Afrique septentrionale, d'ici 1980 ou à une date plus rapprochée (voir tableau I).

TABLEAU — I

Évaluation de la population et objectifs provisoires proposés pour le développement de l'enseignement supérieur en Afrique moyenne et en Afrique septentrionale, 1965-1980

	1965	1970	1975	1980
Afrique moyenne				
Évaluation de la population totale[1]	188	209	234	264
Évaluation des groupes d'âge correspondants[2]	13,2	14,5	16,2	18,2
Évaluation des effectifs totaux[3]	46	80	144	274
Pourcentage d'étudiants inscrits par rapport au groupe d'âge correspondant	0,35	0,55	0,89	1,51
Afrique septentrionale				
Évaluation de la population totale[1]	61	69	78	89
Évaluation des groupes d'âge correspondants[2]	4,3	4,8	5,4	6,2
Évaluation des effectifs totaux[3]	176	235	300	365
Pourcentage d'étudiants inscrits par rapport au groupe d'âge correspondant	4,1	4,9	5,6	5,9

12. La proportion des étudiants inscrits dans une université étrangère devrait être réduite progressivement de façon à ne pas dépasser 10% de l'ensemble des étudiants d'Afrique moyenne, et 5% de l'ensemble des étudiants d'Afrique septentrionale.

13. Pour que les universités et autres établissements d'enseignement supérieur forment un nombre suffisant d'étudiants pour répondre à la demande de gradués et de non gradués, il conviendrait que 40% au moins de tous les étudiants des établissements africains soient inscrits aux cours de préparation à un grade universitaire. Dans leur grande majorité, les étudiants poursuivant leurs études à l'étranger devraient se préparer à un grade universitaire.

14. La proportion de tous les étudiants africains inscrits dans les matières scientifiques et technologiques, y compris la médecine et l'agronomie, ne devrait pas être inférieure à 60% en 1980 — objectif déjà fixé dans le Plan d'Addis-Abéba.

[1] En millions de personnes.
[2] Soit 80% de la population âgée de vingt à vingt-quatre ans inclus.
[3] En milliers d'étudiants.

15. Il conviendrait de faire un effort spécial pour développer l'enseignement supérieur de l'agronomie et des disciplines connexes, de manière que la proportion de tous les étudiants africains inscrits dans ces matières, notamment aux cours qui ne conduisent pas à un grade universitaire, soit portée à 8% dans un proche avenir.

16. A titre d'objectifs proposés aux fins de planification, le rapport étudiants / professeurs à plein temps (y compris l'équivalent de l'effectif des professeurs à temps partiel exprimé en nombre de professeurs à plein temps) devrait atteindre en 1980 environ 15 pour 1 pour les étudiants préparant un grade universitaire et 20 pour 1 pour les étudiants ne préparant pas un grade universitaire, en Afrique moyenne, et une moyenne générale de 20 pour 1 pour ces deux catégories d'étudiants en Afrique septentrionale.

17. Pour certaines disciplines, notamment la médecine et les domaines connexes, il faudrait tenir compte de besoins spéciaux justifiant des rapports étudiants / professeurs beaucoup moins élevés.

18. Pour planifier l'extension des établissements existants, un effectif minimum de 5 000 étudiants devrait être considéré comme souhaitable pour tout établissement universitaire africain, étant entendu que les établissements spécialisés ou les parties constituantes d'un même établissement (par exemple, une école de médecine) peuvent fort bien avoir un effectif global d'étudiants beaucoup plus restreint.

19. Pour permettre aux pays africains d'élaborer et de reviser constamment leurs plans nationaux relatifs au développement de l'enseignement supérieur, il conviendrait d'accorder une attention particulière à l'établissement et à l'utilisation des statistiques valables sur les différents degrés de l'enseignement, ainsi qu'aux facteurs démographiques, économiques, financiers et autres intéressant la planification de l'enseignement.

20. Il faudrait déployer des efforts intensifs sur le plan national comme sur le plan international, pour améliorer les méthodes statistiques et d'analyse appliquées à la planification de l'éducation, ainsi que pour assurer la formation spécialisée du personnel qualifié nécessaire à cette planification.

21. Pour favoriser le développement de l'enseignement supérieur, les pays qui en ont besoin devraient créer un dispositif couvrant tous les aspects de cet enseignement, en vue de planifier son développement, de recommander les mesures financières à prendre et de coordonner ses activités.

Besoins en personnel de l'enseignement supérieur africain

Au sujet des besoins en personnel des établissements d'enseignement supérieur africains, il est recommandé ce qui suit:

22. Il conviendrait de renforcer le personnel enseignant étranger et l'équipement des universités africaines en vue d'accélérer la formation de personnel enseignant africain à tous les niveaux au cours des cinq à dix prochaines années.

23. Lorsque des universités ou autres établissements d'enseignement supérieur équipés de façon satisfaisante existent ou sont en voie de création, les bourses offertes, notamment aux étudiants non encore diplômés, par les pays étrangers et les organisations

dispensatrices d'aide, devraient être destinées à la formation en Afrique. Il conviendrait également de prendre des mesures appropriées pour assurer la formation en Afrique de personnel enseignant auxiliaire.

24. Comme, pendant un certain temps encore, une partie considérable du personnel africain continuera nécessairement à recevoir sa formation à l'étranger, il conviendrait d'utiliser le plus largement possible les moyens des universités non africaines, non seulement pour la préparation des grades supérieurs, mais encore pour permettre l'acquisition d'une expérience de l'enseignement et des questions administratives.

25. Les bourses attribuées en vue d'une telle formation, qu'elles soient offertes par des États africains, des États étrangers ou des organisations tant nationales qu'internationales, devraient être augmentées et conçues de manière à répondre aux besoins du pays africain auquel elles sont offertes.

26. Étant donné que les universités et les institutions de recherche entrent en concurrence pour recruter le même type de gradués africains, les institutions de recherches et les universités devraient s'associer ou s'affilier de façon appropriée.

27. Comme le recrutement d'environ 7 000 personnes d'origine étrangère posera, au cours de la période 1962-1980, l'un des problèmes les plus difficiles, il est d'une extrême importance de créer et d'utiliser un dispositif de recrutement qui puisse faire face à ces immenses besoins. A cet égard:

a) Des organismes nationaux, qui constituent l'une des formes de dispositif les plus efficaces pour recruter du personnel enseignant, devraient être créés lorsqu'il n'en existe pas. Au cas où ce serait impossible, il conviendrait d'utiliser au maximum les services d'organismes tels que les commissions nationales pour l'Unesco, les comités d'assistance technique, l'Association internationale des universités, etc.;

b) Pour répondre aux besoins des pays bénéficiaires, l'aide fournie par les organismes des Nations Unies ou résultant d'accords bilatéraux entre universités devrait être développée au maximum. Les "programmes spéciaux" patronnés par des gouvernements étrangers ou par diverses organisations dispensatrices d'aide conviennent tout particulièrement dans le cas d'établissements d'enseignement supérieur non universitaires;

c) L'Unesco, dont le rôle est de centraliser et de diffuser les informations et de développer le recrutement, devrait servir de point de contact entre les établissements africains d'enseignement supérieur et les pays étrangers, surtout pour les pays où il n'existe pas d'organisme de recrutement.

28. La qualité et les titres du personnel enseignant recruté hors d'Afrique devraient être aussi élevés que possible; en règle générale, ils ne devraient pas être inférieurs à ceux qui sont exigés dans le pays d'origine de ce personnel. La rapidité avec laquelle le personnel enseignant africain doit être recruté et le rythme de l'africanisation en général peuvent exiger le recrutement à des postes de début d'un certain nombre d'Africains qui poursuivraient leurs études en vue d'améliorer leurs qualifications.

29. Les établissements d'enseignement supérieur africains devraient instituer progressivement leur propre barème de traitements et de rémunérations en fonction de la situation économique du pays et de la structure des traitements et des salaires locaux.

30. Fondamentalement, il ne devrait y avoir aucune différence de rémunération entre le personnel enseignant africain et le personnel enseignant recruté hors d'Afrique; mais pour pouvoir attirer celui-ci, il pourra être nécessaire que les universités ou les gouvernements africains, ou le pays d'origine de ce personnel, lui versent des émoluments supplémentaires. Ces émoluments devront, chaque fois que ce sera possible, être versés à l'intéressé dans son propre pays. Il conviendrait de prendre des dispositions appropriées pour son logement, pour l'éducation de ses enfants et pour lui permettre de rester personnellement en contact avec la vie universitaire de son propre pays.

31. Les conditions d'emploi et le statut du personnel africain devraient être au moins comparables, et non inférieurs, à ceux des cadres supérieurs de l'administration publique.

32. Les conditions de travail et d'enseignement du personnel des établissements d'enseignement supérieur africains devraient permettre à ce personnel de se consacrer au maximum à l'enseignement, tout en lui laissant le temps de faire des recherches, chose particulièrement importante eu égard aux problèmes que pose l'africanisation des programmes.

Financement de l'enseignement supérieur

Pour assurer le financement du développement de l'enseignement supérieur en Afrique, il est recommandé ce qui suit:

33. Les pays, les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur de l'Afrique devraient prendre en considération les mesures proposées ci-après afin de réaliser des économies et de réduire le coût élevé du système actuel d'enseignement supérieur:

a) En mettant en application sans délai la recommandation 16 fixant le rapport étudiants / professeurs à 15 pour 1 et 20 pour 1 respectivement pour les étudiants d'Afrique moyenne selon qu'ils préparent ou ne préparent pas un grade universitaire, ainsi que la recommandation 18 fixant à un minimum de 5 000 étudiants l'effectif de tout établissement universitaire;

b) En utilisant pleinement les ressources disponibles en personnel enseignant, en locaux et en matériel, grâce à l'admission d'un plus grand nombre d'étudiants, à l'organisation de cours du soir, enfin à la délivrance de grades à des étudiants extérieurs;

c) En adaptant les locaux d'enseignement et administratifs à la situation africaine par application de normes moins coûteuses;

d) En réduisant les frais d'hébergement des étudiants grâce à une diminution de la proportion d'étudiants hébergés par l'université ou de la durée de leur résidence;

e) En complétant par du personnel à temps partiel le personnel permanent des établissements d'enseignement supérieur;

f) En utilisant au mieux les ressources en personnel enseignant et en locaux grâce à l'application aussi rapide que possible de la recommandation 87 concernant la coopération interafricaine;

g) En réalisant au plus tôt une telle coopération dans les domaines particuliers des études de médecine et de science vétérinaire, conformément aux recommandations 89 et 90.

34. Les établissements africains d'enseignement supérieur devraient appliquer aussitôt que possible des programmes d'activités extra-muros et périuniversitaires et prendre des dispositions pour participer plus largement au développement économique et social de la communauté, ce qui entraînera, à court terme, une certaine augmentation de leurs dépenses, qui sera plus que compensée à long terme par les bénéfices économiques appréciables qui en résulteront.

35. Pour évaluer le coût de l'enseignement supérieur, il conviendrait d'appliquer les normes suivantes, sous réserve d'études plus poussées et de revision ultérieure à la lumière de renseignements plus complets et plus détaillés (voir tableaux II, III, IV).

TABLEAU – II

Évaluation des dépenses approximatives en capital[1] par étudiant en Afrique moyenne

Articles de dépenses	Sciences et technologie		Autres disciplines	
	1961	1980	1961	1980
	en milliers de dollars			
Constructions	2,5	5,0	0,7	0,6
Matériel	1,0	1,7	0,1	0,1
Bibliothèque	1,0	0,8	1,0	0,8
Logement pour étudiants	2,8	2,0	2,8	2,0
Services	0,7	0,5	0,7	0,5
Total	8,0	10,0	5,3	4,0

TABLEAU – III

Évaluation des dépenses renouvelables au titre de l'enseignement supérieur: Afrique moyenne et Afrique septentrionale, 1961-1980

	1961	1965	1970	1975	1980
	en milliers de dollars				
Par étudiant en Afrique moyenne	1,6	1,3	1,2	1,1	1,0
Par étudiant en Afrique septentrionale	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Par étudiant à l'étranger	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0

[1] Pour 1961, d'après le tableau 3.9, deuxième partie, II, p. 194, avec addition de 500 dollars pour achat de livres. Pour 1980, d'après le tableau 4.2 et la section 4.2.3, deuxième partie, II, pp. 198-199.

TABLEAU – IV

Évaluation des dépenses en capital, des dépenses renouvelables et des dépenses totales annuelles au titre de l'enseignement supérieur: Afrique moyenne et Afrique septentrionale, 1965-1980[1]

	1965	1970	1975	1980
	en millions de dollars			
Afrique moyenne				
Dépenses renouvelables annuelles	72,4	115,2	184,5	301,0
Dépenses moyennes en capital par an	25,3	55,4	128,1	232,7
Total des dépenses annuelles	97,7	170,6	312,6	533,7
Évaluation du revenu national	17 600	91 800	27 800	36 800
Importance relative des dépenses annuelles par rapport au revenu national	0,56%	0,78%	1,12%	1,45%
Afrique septentrionale				
Dépenses renouvelables annuelles	188	250	318	383
Dépenses moyennes en capital par an	71	79	92	113
Total des dépenses annuelles	259	329	410	496
Évaluation du revenu national	13 000	15 200	18 000	23 200
Importance relative des dépenses annuelles par rapport au revenu national	2,0%	2,2%	2,3%	2,1%
Afrique moyenne et Afrique septentrionale				
Total annuel des dépenses en capital des dépenses renouvelables	356,7	499,6	722,6	1 029,7

36. Considérant que le montant des dépenses afférentes au financement de l'éducation à tous les degrés en Afrique moyenne peut être estimé de la façon suivante (en millions de dollars):

1965	*1970*	*1980*
1 204	1 747	2 565

[1] Pour l'Afrique septentrionale, on a admis que les dépenses par étudiant étaient égales aux dépenses correspondantes pour l'Afrique moyenne en 1980. On a admis que les dépenses en capital par étudiant ne préparant pas un grade universitaire étaient égales à la moyenne des dépenses en capital pour les étudiants préparant un grade universitaire.

avec les estimations suivantes pour l'enseignement supérieur:

97,7	170,6	533,7

que le montant des ressources pour l'éducation à tous les degrés pendant la même période peut être estimé de la façon suivante:

704	872	208

faisant apparaître un excédent des dépenses nécessaires par rapport aux ressources disponibles pour l'éducation à tous les degrés de:

500	875	209

Considérant en outre que les estimations formulées lors de cette conférence et dans le Plan d'Addis-Abéba, en ce qui concerne le montant des dépenses, des ressources disponibles et des déficits qui en résultent, appellent des économies rapides et rigoureuses portant sur l'ensemble des systèmes d'éducation.

Les États d'Afrique et les institutions d'enseignement supérieur africaines prennent les mesures voulues pour réaliser les économies nécessaires dans le domaine de l'enseignement supérieur afin que le développement de l'éducation en Afrique, y compris celui de l'enseignement supérieur, puisse s'effectuer dans le cadre des prévisions financières globales du Plan d'Addis-Abéba.

37. Cette comparaison entre les ressources telles qu'elles ont été évaluées à Addis-Abéba pour l'ensemble de l'éducation en Afrique d'une part, et le coût de l'enseignement supérieur et d'autres niveaux d'éducation d'autre part, confère une importance accrue à l'appel qui a été lancé à la coopération et à l'aide internationales pour combler le déficit annuel, qui doit passer de 140 millions de dollars en 1961 à 400 millions de dollars en 1965, 920 millions de dollars en 1970, pour redescendre ensuite à 400 millions de dollars en 1980. L'évaluation du coût et l'analyse financière du développement de l'enseignement supérieur africain amènent à renouveler l'appel lancé aux États membres et aux organisations tant gouvernementales que non gouvernementales, publiques ou privées, pour qu'ils contribuent chaque année à combler tel qu'il est estimé dans le plan de développement de l'enseignement en Afrique établi à Addis-Abéba.

Choix et adaptation des programmes

En vue de faciliter l'intégration des établissements d'enseignement supérieur dans la vie des communautés africaines et d'accélérer l'adaptation des programmes aux exigences du développement économique et du patrimoine culturel de l'Afrique, il est recommandé d'adopter les principes et méthodes d'action ci-après:

38. Pour que les universités africaines soient en mesure de mettre en valeur les civilisations africaines et les besoins nationaux ainsi que de favoriser le développement social et économique, il faut revoir entièrement le contenu de ces programmes d'études et au besoin leur structure.

39. Il ne saurait être question d'abaisser les normes universitaires ou d'isoler les universités africaines de la communauté savante internationale. Les universités africaines

devraient s'identifier aux sociétés qu'elles desservent et contribuer activement à résoudre les problèmes qui se posent à elles, dans l'immédiat ou à plus long terme.

40. Il convient de reconnaître la nécessité d'utiliser un matériel africain dans l'enseignement de toutes les matières et à tous les degrés d'éducation, ainsi que d'introduire des cours soigneusement organisés d'études africaines qui seraient suivis par tous les étudiants.

41. Les programmes d'études des sciences fondamentales peuvent n'exiger qu'une légère adaptation, mais les programmes relatifs aux sciences appliquées auront besoin d'une réforme considérable. Dans tous les cas, les méthodes d'enseignement devraient être adaptés aux différents niveaux et besoins des étudiants.

42. L'adaptation des programmes dans tous les domaines dépendent de la recherche, c'est aux universités qu'il appartient de jeter les bases de leurs recherches intéressant aussi bien les civilisations africaines que le développement national. L'une de leurs fonctions essentielles consiste à former des chercheurs. Les instituts pédagogiques universitaires devraient devenir des centres pour l'étude des programmes et l'adaptation des contenus comme des méthodes en ce qui concerne non seulement l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi les universités.

43. L'adaptation du contenu des programmes d'études et des méthodes pédagogiques exige la rédaction de nouveaux manuels, ce dont les membres du personnel universitaire pourraient fort bien se charger en collaboration avec des spécialistes de l'extérieur. L'Unesco pourrait intensifier les efforts qu'elle a déjà entrepris dans le domaine des sciences sociales afin d'aider les universités africaines à rédiger et à publier des manuels.

44. Pour répondre aux besoins des nouveaux États d'Afrique en cadres spécialisés et en fonctionnaires, il faut augmenter rapidement le nombre des étudiants qui entrent dans les universités, processus qui dépend lui-même essentiellement du développement de l'enseignement du second degré. Entre-temps, les universités devraient reviser leurs conditions d'admission et les examens scolaires en fonction desquels ces conditions sont établies, ceci afin de faciliter l'accès aux universités d'étudiants éventuels de bonne qualité. Des dispositions devraient être prises à tous les degrés de l'enseignement pour faire en sorte que les étudiants aient accès à l'enseignement supérieur.

45. Pour que les pays africains puissent trouver les cadres qualifiés dont ils ont besoin en vue de leur développement et de leurs administrations, les universités africaines doivent être disposées à accepter une gamme plus large de cours de formation professionnelle, que ces cours appartiennent ou non au système universitaire européen.

46. Des enquêtes sur les besoins et ressources en main-d'oeuvre, tant au niveau technique qu'au niveau pleinement professionnel, doivent donc être faites pour établir des priorités. Comme l'avait recommandé la conférence d'Addis-Abéba, les admissions dans les universités et autres types d'établissements d'enseignement supérieur devraient être de l'ordre de 60% pour les enseignements scientifiques et technologiques et de 40% pour l'enseignement littéraire. De tous les besoins, le plus urgent consiste à accroître la proportion des gradués qui s'orientent vers l'enseignement, notamment l'enseignement secondaire.

47. A côté du très important travail d'organisation de l'activité universitaire proprement dite, l'université a en outre un rôle capital à jouer extra-muros dans le domaine de l'éducation des adultes; non seulement, elle doit tendre à éveiller culturellement la masse de la population, mais elle doit aussi lui venir en aide en organisant des cours de vulgarisation et des groupes d'étude dirigés par des cadres locaux en vue de l'amélioration de la vie économique des intéressés. Si l'on veut que cette nouvelle orientation et ce nouveau mode de participation caractérisent la contribution de l'université à la société, des mesures délibérées doivent être prises pour faire en sorte que le personnel enseignant universitaire dans son ensemble prenne conscience de ces besoins.

48. Pour s'acquitter efficacement de leur lourde tâche, y compris les recherches qu'elles impliquent, les universités africaines doivent pouvoir disposer de ressources humaines et financières considérablement accrues.

Études africaines

49. Les études africaines ont un rôle fondamental à jouer dans l'africanisation des programmes.

50. Les études africaines doivent permettre la collecte, la conservation et la transmission du patrimoine culturel africain.

51. Elles doivent également assurer l'élaboration d'une culture africaine toujours vivante et résultant d'une création continue.

52. Les études africaines doivent jouer un rôle important dans les activités extra-muros et le rayonnement des universités.

53. Les études africaines permettront de mieux considérer le rôle des facteurs socio-culturels dans la mise en oeuvre des plans de développement économique et social.

54. Les études africaines doivent être une source d'inspiration pour la formation des enseignants des premier et second degrés et de l'enseignement supérieur, et augmenter l'efficacité de leur action au sein de la population.

55. Il convient d'organiser et de développer, au sein des universités, des instituts d'études africaines chargés de stimuler et de coordonner la recherche africaniste.

56. Toute la documentation africaniste existante devrait être rassemblée et centralisée.

57. L'Unesco devrait prendre l'initiative d'assurer le rassemblement de la documentation relative aux études africaines dans un centre spécialisé. Cette documentation devrait être communiquée aux États membres de l'Unesco et devrait comprendre des photostat et autres reproductions de matériel bibliographique et d'autres documents de base.

58. Les États membres devraient constituer, de leur côté, leurs propres centres de documentation et s'assurer le concours d'archivistes et de bibliothécaires de leur territoire.

59. Il convient d'organiser l'exploitation de cette documentation afin qu'elle puisse enrichir les divers enseignements universitaires.

60. Il convient d'accélérer, avec l'assistance de l'Unesco, la publication et la traduction de tous les travaux déjà effectués sur l'Afrique et de leur donner une diffusion aussi large que possible.

61. Tous les étudiants devraient recevoir une formation africaniste générale sous forme de cours dispensés pendant la première année d'études supérieures ou pendant l'année dite "propédeutique" là où elle existe.

62. Les résultats des études africaines devraient être utilisés pour mettre au point des programmes d'activités préuniversitaires et d'éducation des adultes.

63. Il convient de faire une plus large place aux études africaines dans la formation des instituteurs et des professeurs de l'enseignement secondaire.

64. Une attention suffisante devrait être donnée, parmi les études africanistes, aux études linguistiques.

65. Il convient de mettre en oeuvre et de développer toutes les formes possibles de coopération et d'échanges entre les diverses institutions nationales, régionales, publiques et privées qui s'intéressent à un titre quelconque aux études africaines, et cela autant dans le cadre des relations interafricaines que dans celui plus large des relations internationales.

Développement économique

66. Des enquêtes et études doivent être entreprises dans tous les pays africains afin de déterminer le nombre et la qualification des cadres (notamment de ceux dont la formation repose sur les sciences sociales) nécessaires aux besoins du développement.

67. La formation d'un nombre relativement limité de spécialistes hautement qualifiés dans le domaine des sciences sociales apparaît indispensable et urgente.

68. L'université doit participer à la formation et au perfectionnement des cadres intermédiaires dans le domaine économique et social.

69. L'université devrait favoriser la promotion sociale et l'intégration en organisant une formation — tant préalable que pour le personnel en fonctions — en matière de développement, ainsi qu'en participant à l'éducation des adultes, notamment dans les régions rurales.

70. Il conviendrait de renforcer les rapports entre l'université, les milieux gouvernementaux, le secteur public et les entreprises privées, en vue de faciliter l'intégration de l'enseignement supérieur dans la vie économique et sociale des pays africains; la création et l'extension d'instituts et de services rattachés à l'université paraissent de nature à favoriser une telle intégration.

71. Il importe de poursuivre et d'encourager l'africanisation des programmes d'études de sciences sociales; ceci dépend du développement de la recherche, de l'amélioration des méthodes et des auxiliaires de l'enseignement, de l'africanisation du personnel enseignant, enfin du temps et des ressources dont disposent les professeurs ainsi que les auxiliaires de l'enseignement et de la recherche.

Ressources naturelles

72. Le chiffre de 60% d'étudiants dans les diverses branches de l'enseignement scientifique et technique constitue l'objectif que les États africains devraient s'efforcer d'atteindre. Pour ce faire, des mesures appropriées doivent être prises par les organismes gouvernementaux responsables.

73. Les auxiliaires et techniciens du personnel de recherche devraient faire l'objet d'une formation accélérée.

74. L'enseignement des sciences fondamentales devrait commencer le plus tôt possible dans les programmes du premier et du second degré, tandis que la spécialisation ne devrait intervenir que relativement tard dans l'enseignement supérieur.

75. Les méthodes d'enseignement des sciences fondamentales, plutôt que les programmes eux-mêmes, devraient faire l'objet d'une étude attentive, en vue de leur adaptation. Une part plus large devrait en particulier être faite à l'enseignement africain et à l'utilisation du matériel local, tandis que la participation des étudiants aux travaux de recherches devrait être encouragée.

76. Une étroite collaboration devrait être établie entre les établissements d'enseignement et les établissements de recherche en raison de l'adaptation considérable qui s'impose dans les programmes relatifs aux sciences appliquées.

77. Les programmes de recherches appliquées doivent être établis en fonction du développement économique et social du pays et doivent donc faire l'objet d'une planification détaillée.

78. Une place de choix devrait être faite à l'étude du milieu et à l'inventaire des ressources naturelles dans les programmes de recherches fondamentales à l'égard desquels l'université a un rôle essentiel à jouer.

79. La rédaction de manuels adaptés aux conditions locales devrait être encouragée par les autorités gouvernementales et une priorité devrait être accordée aux ouvrages concernant les sciences ayant une application locale particulière. Des centres régionaux devraient être créés pour l'impression de tels manuels.

80. Les programmes de recherches doivent être coordonnés sur le plan national et sur le plan régional. Dans certains cas, l'établissement sur une base régionale de centres de recherche inter-États devrait être envisagé.

81. Des notions de conservation de la nature et de ses ressources devraient être introduites dans les programmes comme dans l'esprit de l'enseignement supérieur.

Administration publique

82. Les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent se désintéresser ni de la formation des cadres moyens, ni de la formation de l'ensemble des cadres publics ou privés qui concourent au développement, pour lesquelles des connaissances administratives de base sont indispensables.

83. La formation des candidats fonctionnaires ne saurait faire oublier le perfectionnement des agents en place, auquel elle est intimement liée.

84. Les écoles et institutions spécialisées dans le domaine de l'administration publique doivent entretenir des liens fonctionnels et organiques très poussés avec l'université, et *vice versa*.

85. L'adaptation des programmes aux besoins de l'Afrique doit être particulièrement poussée dans le domaine de l'enseignement spécialisé, plus que dans celui de la formation de base: elle est subordonnée à un effort d'adaptation pédagogique.

86. L'enseignement supérieur de l'administration publique en Afrique doit être un enseignement essentiellement concret, visant à développer complètement la personnalité de manière à former des fonctionnaires directement utilisables.

Coopération interafricaine

En vue de favoriser l'unité africaine et d'encourager ainsi que de renforcer la coopération interafricaine dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, il est recommandé que:

87. Au cours de la période de vingt années prévue pour la mise en oeuvre du Plan d'Addis-Abéba, les besoins de l'Afrique moyenne en matière d'établissements universitaires devront être couverts par les 32 institutions suivantes:

Basutoland. Pius XII College.
Burundi. Institut facultaire et Faculté des sciences d'Usumbura.
Cameroun. Institut nationale d'études universitaires.
Congo (Brazzaville). Centre d'enseignements supérieur de Brazzaville (avec des facultés ou instituts dans d'autres pays desservis par le centre).
Congo (Léopoldville). Université de l'État, Élisabethville; Université Lovanium de Léopoldville.
Côte-d'Ivoire. Centre d'enseignement supérieur d'Abidjan.
Éthiopie. Université Haïlé Sélassié I^er^.
Ghana. Université du Ghana; Kwame Nkrumah University; University College of Cape Coast.
Guinée. Université de la Guinée et du Mali (sciences).
Kenya. Royal College, Nairobi.
Libéria. Université du Libéria; Maryland College of Our Lady Fatima; Cuttington College.
Madagascar. Université de Madagascar.
Mali. Université de la Guinée et du Mali (arts).
Ile Maurice[1]. University College.
Nigeria. University College, Ibadan; Université d'Ife; Université Ahmadu Bello; Université de Lagos; Université de la Nigeria.
Nyassaland[1]. University College.
Ouganda. Makerere College.
Fédération de Rhodésie et Nyassaland. University College of Rhodesia and Nyassaland.

[1] Proposé.

Sénégal. Université de Dakar.
Sierra Leone. University College of Sierra Leone.
Somalie. Istituto Universitario.
Soudan. Université de Khartoum.
Tanganyika. University College, Dar es Salaam.

Huit des établissements universitaires figurant sur la liste ci-dessus sont groupés dans cinq institutions de caractère régional, c'est-à-dire financées par ou desservant un groupe d'États. Il s'agit des institutions suivantes:

Centre d'enseignement supérieur de Brazzaville (Congo [Brazzaville]).
University College of Rhodesia and Nyassaland (Fédération de Rhodésie et Nyassaland).
Université de la Guinée et du Mali (Guinée et Mali).
Centre d'enseignement supérieur, Abidjan (Côte-d'Ivoire, Dahomey, Haute-Volta, Niger).
University of East Africa (Kenya, Tanganyika, Ouganda).

Sept établissements universitaires ont un caractère limité; ils n'offrent des possibilités d'étude que dans certaines disciplines. Ce sont les suivants:

Pius XII College (Basutoland).
Institut facultaire et Faculté des sciences d'Usumbura (Burundi).
Maryland College Our Lady Fatima (Libéria).
Cuttington College (Libéria).
University College (Ile Maurice).
University College (Nyassaland).
Instituto Universitario (Somalie).

88. Des établissements non universitaires d'enseignement supérieur devront être créés selon les besoins nationaux.

89. En raison du coût extrêmement élevé des études médicales, les établissements universitaires devront conclure des accords de coopération dans ce domaine. Un enseignement médical du niveau universitaire est actuellement dispensé ou le sera prochainement dans les établissements suivants:

Université Lovanium [Léopoldville] et Université de l'État [Élisabethville] (Congo [Léopoldville]).
Centre d'enseignement supérieur, Abidjan (Côte-d'Ivoire).
Université Haïlé Sélassié Ier (Éthiopie).
University College (Fédération de Rhodésie et Nyassaland).
Université du Ghana (Ghana).
Université de Madagascar (Madagascar).
Université de Lagos et Université d'Ibadan (Nigeria).
Makerere College, Kampala (Ouganda).
Université de Dakar (Sénégal).
University College of Sierra Leone (Sierre Leone).
Université de Khartoum (Soudan).

La création de facultés de médecine est actuellement prévue au cours des cinq prochaines années à l'Université fédérale du Cameroun, à l'Université d'Ife (Nigeria) et à l'University College de l'Ile Maurice. D'autres facultés sont prévues pour des dates

ultérieures à l'Université Ahmadu Bello et à l'Université de la Nigeria, Nsukka (Nigeria), ainsi qu'au Libéria.

90. Pour des raisons analogues d'économie, une collaboration étroite doit être instituée entre établissements universitaires qui enseignent les sciences vétérinaires. En Afrique moyenne, cet enseignement est actuellement dispensé dans les établissements universitaires ci-après:

Université Lovanium [Léopoldville] (Congo [Léopoldville]).
Royal College (Kenya).
Université de Madagascar (Madagascar).
Université Ahmadu Bello (Nigeria).
Université de Khartoum (Soudan).

La création d'instituts zootechniques est envisagée au Burundi et au Tchad. Des écoles vétérinaires seront créées ultérieurement en Éthiopie, et en Nigeria à l'Université d'Ife, à l'University College d'Ibadan et à l'Université de la Nigeria.

91. Il conviendrait d'étudier les conditions de création d'un dispositif permanent qui pourrait être mis en place, au cours des années à venir, afin de permettre aux chefs des universités africaines de se tenir au courant des problèmes d'intérêt commun et de les examiner régulièrement.

92. Il y aurait lieu d'examiner par priorité certaines questions et d'entreprendre des études dans les domaines suivants:

a) Étude des conditions et des possibilités de communication linguistique entre tous les pays d'Afrique, afin de rechercher les moyens d'étendre et de généraliser l'utilisation d'une deuxième — et éventuellement d'une troisième — langue d'enseignement.

b) Études comparatives portant sur un certain nombre de questions touchant le développement de l'enseignement supérieur en Afrique, telles que: i) définition des normes universitaires interafricaines et problèmes d'équivalence des diplômes au sein de la communauté universitaire internationale; ii) conditions d'admission des étudiants à l'université; iii) harmonisation et équivalence des grades, diplômes et "crédits" attribués ou conférés par les différentes universités africaines. Ces études pourraient être entreprises avec le concours de l'Unesco et de l'Association internationale des universités.

c) Mise au point d'un programme concerté destiné à permettre le libre échange de professeurs et d'étudiants entre les établissements africains d'enseignement supérieur.

d) Examen des conditions de création d'institutions ou centres régionaux ou sous-régionaux chargés d'élaborer et de réaliser des programmes de recherches comparatives et de favoriser l'échange de chercheurs et de matériaux de recherche.

e) Organisation de la coopération entre bibliothèques et centres de documentation universitaires.

f) Étude des problème que pose la planification à long terme des besoins des universités africaines en bâtiments, en équipement et en installations matérielles.

Coopération internationale

En vue de favoriser et d'étendre la coopération internationale pour le développement de l'enseignement supérieur en Afrique, il est recommandé que:

93. Le domaine de la coopération internationale devrait englober la planification de l'enseignement supérieur, l'enseignement et la formation dans les établissements africains et les activités de recherche de ces derniers.

94. Il faudrait concentrer les efforts de coopération internationale sur la fourniture de personnel étranger, sur les moyens permettant la formation de personnel africain à l'étranger et sur l'aide à la formation de ce personnel en Afrique. Parmi les formes de cette coopération devraient figurer l'octroi aux pays qui ne disposent pas de ressources appropriées de bourses de recherche et de bourses pour étudiants non encore diplômés aux fins de séjour à l'étranger. Les autres secteurs où le besoin de coopération se fait le plus vivement sentir sont la fourniture aux établissements africains de matériels et d'installations de bibliothèques, ainsi que de moyens nécessaires pour les constructions dont ces établissements ont besoin.

95. La coopération internationale devrait obéir aux principes suivants:

a) Toute aide doit répondre aux demandes expresses des pays et des établissements en cause;

b) L'aide accordée doit répondre aux besoins exprimés par les pays et institutions bénéficiaires;

c) Dans tous les cas appropriés, l'aide doit se conformer au principe de la réciprocité.

96. Les programmes de coopération internationale doivent toujours s'insérer dans le cadre des plans nationaux d'éducation et de développement général des pays bénéficiaires.

97. Cet appel en faveur de la coopération internationale devra être adressé à l'Unesco, à la Commission économique pour l'Afrique et aux autres organismes des Nations Unies, notamment la FAO, l'OMS, le BAT, le Fonds spécial et l'AID, aux États membres non africains de l'Unesco et, en Afrique, à la République arabe unie, aux organisations internationales non gouvernementales, aux organisations régionales, enfin aux organismes et fondations de caractère privé.

5. TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN AND ADULTS

(From the *Report of an International Conference on Modern Foreign Language Teaching*, Berlin, August 31st to September 5th, 1964)

Groupe 1 — Kindergarten and Primary School

The group made the following three international recommendations:

1. There should be some international medium for the exchange of information.

2. Primary teacher exchange and facilities for service abroad should be promoted.

3. In view of the fact that developing countries have an urgent need for early language teaching and due to their special problems it was proposed that a conference of representatives of these areas might be fruitful.

Groupe 3 — Modern Language Instruction in Adult Education

Conventional methods do not sufficiently meet the needs of the adult student in language learning. The application of modern methods and technical aids, however, demands a rearrangement of the many factors which make a school. Future instruction must permit a full integration of psychological, pedagogical, economic, and physical conditions.

Groupe 4 — Teacher Training

In addition to the opinions the group had expressed under the separate headings described above, several suggestions were made and approved by the group in its final meeting:

1. The training of teachers might be organized in such a way that students can proceed from one country to another to do part of their professional training there. They should not only study another language and culture there, but also basic educational principles and practice.

2. An international college of education, sited somewhere in Europe might be created.

3. It would be desirable to have a network of regional centres that coordinate and promote research and experimentation in the field of foreign language teaching and set up a documentation service giving all researchers and teachers access to publications from all countries. (Dr Walz described to the group how his centre, the Institut für

Kommunikationsforschung, Heidelberg, Scheffelstr. 5*, has to work along these lines. Teacher Training Institutions have a particular interest in having such centres to draw upon.

4. All teacher trainers (lectures in teacher training institutes and in universities) should not only maintain contact with research in their own and in other countries, but should also conduct research or field experiments in their own country. They must be allowed time for this when they are assigned their teaching load. Where possible, they should draw their trainees into this research or experimental work.

Groupe 5 — Research

1. Recognizing the great potentialities of educational research in the teaching and learning of foreign languages, and perceiving the difficulties and obstacles that have stood in the way of the prosecution of such research, the members of the conference urge that educational authorities in the various countries make every effort to ensure adequate financial support for research and to clear the obstacles that have heretofore impeded or retarded it.

2. Because of the advantages that systematic research has produced and because of the complexity, difficulty and expense of research, it is recommended that government and private institutions make long range (multi-year) budgetary provision for the support of research on foreign language teaching and learning in all its aspects.

3. It is recommended that existing facilities for the international exchange of information about research in progress and about research results be strengthened and expanded.

4. There is a serious need to improve and expand the dissemination of completed research and its implications and applications for the classroom teacher of modern foreign languages. Efforts to bridge this gap in this rapidly changing profession should be made by researchers, teachers and administrators. Full encouragement and support should be given to furthering these contacts through such means as in-service training programmes (including short and long range workshops, refresher courses and summer institutes) and professional associations, especially through discussion of these matters in their meetings and in their journals.

5. Research relevant to the teaching of modern foreign languages embraces many activities which are differently organized in different countries. The differing internal structure of these activities in the respective countries and the often deceptively similar but significantly different meaning in which they are described present a serious source of misunderstanding in cross-cultural scholarly exchange. It is suggested that support be found for a working conference which would produce an organized and adequately discursive description of these differences and their causes in order to facilitate such exchanges.

---

*The institute is now called "Sprachkybernetisches Forschungszentrum" and its new address is 69 Heidelberg, Friedrich-Ebert-Anlage 64.

6. Research and experiments should concentrate in the first place on ways and means to give the student the right language-using behaviour, i.e. the use of language as a real spoken means of communication, and in the second place on ways of giving him conscious knowledge of the language as a code or codification.

7. It is recommended that courses in research methods, particularly educational research methods, should be made an integral part of teacher training.

8. In view of the value of opportunities to exchange information with colleagues from other countries, it is recommended that such congresses should be arranged regularly, e.g. at intervals of two years, should include a section on research and should be adequately publicized, and that efforts should be made to ensure that clashes of date should be avoided as far as possible.

Groupe 6 — Commerce, Industry and Vocational Training

The members of Group 6 recommend:

1. That, following the official lead given in the Council of Europe, foreign language instruction be included in all vocational courses.

2. That more serious consideration be given as to the minimum amount of time to be devoted to the foreign language content of courses.

3. That freer opportunities be offered in all countries for the interchange of foreign language teachers and students, translators, interpreters and foreign correspondents for the purposes of extending their knowledge, training and experience.

4. That there be offered to official-exchange foreign assistants in schools an orientation course in the pedagogic ideas in the host country on arrival, and that at the end of the exchange year it should be made easier for them to stay on, when it would be of benefit to the school and to the foreign assistant.

5. That there be drawn up an agreed international equivalence of degrees and diplomas.

6. That short courses in pedagogic methodology be available for non-teacher native-speaking language informants and specialists who turn to language teaching.

7. That short courses in foreign languages be available to non-linguist teachers and students who wish to use foreign languages after they have qualified in other disciplines.

8. That collaboration on equal terms between foreign language teachers and technological colleagues be encouraged and facilitated.

9. That there be research into the functions to be fulfilled by the language laboratory in vocational courses, and that specifications be drawn up for such ancillary premises needed for the complete and efficient conduct of such a laboratory.

10. That special studies be undertaken into the foreign language teaching carried out in vocational schools in European countries; into the various didactic methods and into

the effectiveness of materials used; and into the content of language courses in relation to the capacities, functions and aims of vocational schools and courses.

11. That follow-up international conferences be held in Europe on the teaching of modern foreign languages, and that a special group be included in such conferences for the study of special vocational interests in languages.

Committee B — Exchange of Information

Chairman: D.C. Riddy, C.B.E., H.M.I.
Ministry of Education
Curzon Street
London, W. 1, England

Information should freely circulate among:
- Research workers.
- People responsible for the training of teachers.
- In-service teachers.
- University professors of language and education.
- Administrators of establishments of education.
- Parents.

Touching the following subjects:

1. Research applied to the teaching of modern languages.

2. Material available for the teaching of modern languages as well as practical experiments carried out in this field.

3. The subjects, details of the procedures, and conclusions of international conferences touching the teaching of modern languages, whether highly specialized or general.

It appears that at the present moment a considerable mass of useful information concerning the above mentioned subjects is never made available to those who would need it most. The origin of this situation could be found in the great variety of research organizations, the lack of international cooperation among experts in the domain of language teaching and the large number of agencies organizing international conferences.

Information and documentation concerning the research in modern languages which is carried out in all countries should not be presented solely in the form of a bibliography but rather of clearly-worded impartial analyses and summaries in the same spirit as the recent American publications: "What Research Says to the Teacher", i.e. show monographs on the various aspects of modern language teaching, each dealing with one subject.

The studies should be widely circulated and obtainable at a low cost.

Information and documentation touching the teaching material, the techniques of modern language teaching and the experiments in the same field should be presented in a concise clear and analytical form and complemented with a bibliography, constantly brought up to date. Such information, whenever it is possible, should take into account all controllable results, and indications should be given about the methods of control used.

The essential problem of how to gather such material from all useful sources, how to edit it in a way that will make it directly accessible and useful to the teacher, and how to

communicate it with maximum speed and efficiency has been studied by the committee. There have been unanimous suggestions on the part of committee members of different nationalities that existing agencies whether official or privately supported should be entrusted with the care of gathering, editing and channelling the information to its destination.

One should bear in mind the importance of modern mass media in order to increase the impact and enlarge the diffusion of such information.

Great care should be taken to avoid waste of time and energy in the translation of documents which may be used in several countries of the same language.

One should ressort to demonstrations of methods or material equipment whenever possible.

The committee has underlined the importance of verbal communication and human contacts concerning problems and techniques of modern language teaching.

In regional (i.e. areas covering several countries) and in national centers all the useful documentation should be concentrated for the benefit of research workers and teachers. The best means of information and diffusion must involve a careful inquiry by each country of the means already in existence such as teachers associations.

The committee recommends that a body of international experts should keep in touch with all the agencies organizing conferences on language teaching, making available through the channels already mentioned the agenda, procedure and conclusions of each conference. When attending a conference, they would be in a position before the opening session, to inform the organizers of the results already attained on previous occasions, thus gradually reducing the repetitive aspects of so many conferences on language teaching.

Their mission would include the careful presentation of the results of each conference in a form that would make them accessible to research workers, teachers etc.

Thus the efficiency, particularly the direct effect on teaching techniques of such conferences would be greatly increased.

Committee C — Special Courses in Foreign Languages

Committee C met to consider the scope, contents and methods for special courses in foreign languages to facilitate the exchange of manpower, experts and students within regional and international markets and with developing countries; it reviewed the present availability and character of such courses and came to the following conclusions as to desirable ends:

a) Studies in applied linguistics including contrastive analysis;
b) Evaluation of existant courses;
c) Adaptation of existing courses to new needs;
d) Creation of new courses;
e) Development of new teaching methods;
f) Training of teachers in the teaching of modern language courses;
g) Scrutiny of technical equipment and laying down of specification of the same, to meet teaching needs;
h) Close contacts at international level with other bodies that have similar experience.

In view of the demonstrated need for the development of suitable audio-visual language teaching courses Committee C is of the opinion that the Ministries of Education should promote the setting up of bodies of full-time experts, assisted by part-time specialists, both linguists and language teachers, to offer guidance in the creation of audio-visual language programs.

Special attention should be given to the linguistic needs of the emergent countries and of those persons who assist them; a clearing house of competent teachers of these languages would be of much help.

Committee D — New Instructional Media

Chairman: Robert F. Roeming
Department of Language Laboratories
University of Wisconsin
Milwaukee, Wisconsin, USA

The members of Committee D recommend:

1. That centers be established regionally, nationally and internationally for the collation and dissemination of information on all audio-lingual-visual language-matters, with the possibility for teachers and others interested to examine and handle and test equipment and materials.

2. That opportunities and funds be made available in all countries in order to carry out long-term experimentation to obtain more definitive results in the use of the new media in language teaching.

3. That adequate courses be provided for the training of language teachers-in-training and for in-service language teachers in the use of the various technological aids in terms of language-teaching objectives, and that teachers should be able to influence the designing of their laboratories in terms of these objectives.

4. That the new media and materials be used as part of an integrated system of instructions, in which the use of each element in the system is based on its unique capabilities for accomplishing specific objectives.

5. That in the light of the research on individual differences and individual rates of learning, the new media and the new patterns of organization and timetabling for language learning be examined and experimented with to provide for these differences.

6. That the technological experts agree on the standardisation of the basic elements of construction so that the possibility of interchange of materials be made easier, and that specifications be clear and precise and that the equipment must meet the stated specifications.

Resolution ausländischer Lehrer der deutschen Sprache

Die beim internationalen Kongreß für modernen Fremdsprachenunterricht anwesenden ausländischen Lehrer der deutschen Sprache sind sich einig geworden, mit einschlägigen deutschen Stellen enger zusammenzuarbeiten. Sie wären sehr dankbar, wenn von deutscher Seite die dementsprechenden Vorbereitungen getroffen werden könnten. Die ausländischen Lehrer würden Wert darauf legen, einander näher kennenzulernen und miteinander die gemeinsamen Probleme zu diskutieren. Dafür wäre eine zentrale Institution vielleicht sehr

geeignet. Von dort könnte dann den ausländischen Deutschlehrern auch die Hilfe zuteil werden, die besonders auf dem Gebiet des modernen Unterrichts erforderlich ist (u.a. auch für audiovisuelle Hilfsmittel und strukturlinguistische Untersuchungen).

Als erstes sollte man am besten eine Konferenz von Vertretern der Deutschlehrer verschiedener Länder einberufen.

(Unterzeichnet von Teilnehmern aus Agypten, Australien, England, Finnland und den U.S.A.).

Resulution of the Italian Delegation

On behalf of the Italian delegation and of the Centro Europeo dell'Educazione we wish to express our most sincere thanks to the organizers of this Congress. Throughout meetings we had — among other useful and inspiring indoctrination — the feeling that research work never forgot the final recipient of all effort: the teacher. Humble as the teacher's task may sound, it will prove instrumental, in the long run, in bringing down language barriers which thus far have hampered better understanding among peoples. And it is highly significant that the Congress was held in Berlin, as a further indication that no "walls" can withstand the spirit of modern communication among nations.

6. MODERN LANGUAGE TEACHING

(From the *Report of the Ninth Congress of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*, August, 1965)

CONCLUSIONS

F.J. Warne

The first point to be made is that the work of the groups ranged over a very wide field, each within its own sphere with very little encroachment on other spheres, but nevertheless approaching on occasion the same topics from different angles. Chairmen, experts and group members obviously took to heart the instruction to make this a working congress. The combination of chairman and expert in each group worked excellently, the one ensuring that digressions were reduced to a minimum, stimulating discussion and keeping it moving, the other giving participants the benefit of his expert knowledge and experience, elucidating points as necessary and giving purpose to the deliberations. In all groups the help given by the experts was of the utmost value. In those groups which participants joined less because of any special qualifications or preconceived ideas, but rather to be informed — in particular those concerned with new media, linguistics, the educational needs of developing countries, and film, radio and television — the role of the experts was of paramount importance and their contribution invaluable.

Groups concerned with basic and in-service teacher training courses paid particular attention to the need for co-operation between universities, departments and colleges of education and schools concerning the syllabus and methodology, the maintenance of high entrance standards (especially for non-graduates), and the provision of accelerated courses for the linguistically proficient student. The syllabus content of training courses was greatly stressed, especially in regard to foreign and native teachers in developing countries where there are very poorly equipped teachers and an urgent need for energetic measures to train teachers adequately in numbers sufficient to cope with the enormous demand for foreign language courses which arises from the necessity that textbooks written in the major languages be accessible to the student. Curiously enough, there was no discussion of the means and the necessity of attracting the most suitably qualified individuals to the profession. This may be due to the overall lack of teachers and is not confined to the field of modern languages; general educational policy and governmental matters of status and remuneration are, of course, also involved. The fact remains, however, that many of the unsatisfactory conditions inherent in language courses as presently organized could be remedied by more effective recruitment of teachers and that those few well-trained language teachers who are available tend to be frustrated by those same unsatisfactory conditions (large classes, poor equipment, etc.).

Oral proficiency was stressed in all groups; its importance in the training of teachers and in both general and specialized language courses was noted, as well as the present

inadequate methods of testing and examining oral proficiency and the particular problems in the developing countries in this regard. The emphasis on oral proficiency is closely tied to the use of the new media: language laboratories, tape recorders, film, radio and television. It was clear to the participants that oral methods, properly used, produce excellent results — as a rule better results than by older methods — and that mechanical aids alone cannot in themselves produce these same results. Best results come from the judicious use of these aids by the teacher, in fact, enhancing the teacher's function and hardly abolishing it.

From this consideration, one group naturally turned to the investigation of the nature and function of tests and examinations. Attention was concentrated on the need to fit the test to the teaching method, to measure progress orally, to show where revision and recapitulation are needed, and to accustom the pupil to tests in preparation for his final examinations.

One very interesting development in linguistic approach was noted: while other groups seemed willing to accept without question the four linguistic skills (understanding, speaking, reading and writing), as defined in the UNESCO Conference in Ceylon in 1954, these skills were stated by Group 9 to have 'some practical value' in the discussion of linguistic activities, but that 'a more useful division might be the phonetic, the organizational and the semantic skills'. This departure from a now almost traditional point of view may well have important consequences. That it was propounded by the group concerned with film, radio and television as teaching media is perhaps significant.

By far the largest group, with 17[illegible] participants and 7 sub-groups, concerned itself with new methods in teaching the different skills. Topics discussed in the sub-groups ranged over techniques of teaching with a language laboratory and with audio-visual courses, the audio-lingual emphasis, difficulties in learning languages and under-achievement, grammar methods, translation, mediation and comparison between the native and foreign languages. The findings of this group as a whole and of its sub-groups, set out in detail, are particularly interesting; read with the modest preliminary statement, they show not only the wide range of subjects treated, but also a wealth of teaching experience and a full consciousness of the need for much greater exploration of the field than time allowed.

It was gratifying to note the very serious discussions in another group of the special needs in modern language learning and teaching of the developing countries. In such countries, many of them with a diversity of local languages, often purely oral or poorly transcribed, the need was strongly stressed for research into the phonetic and structural systems of the local languages and their relation to the major foreign languages of instruction. Such research is the basic requirement for the effective definition of pupils' difficulties in acquiring the foreign language and of the appropriate means for overcoming them. The group dealing with this problem emphatically endorsed recommendations 58 and 59 of the XXVIIIth International Congress on Public Instruction (Geneva, 1965) concerning literacy and the education of adults and the teaching of modern languages in secondary education (see *Contact* 8 (June) 1966).

The numerous papers submitted dealt mainly with subjects treated by the first five groups (teacher training, in-service training, new methods in teaching the different skills, tests and examinations, language teaching in professional and technical schools). The majority were on teacher training but some on language drills, as well as descriptions of special courses, the organization of language teaching and summer courses, were also included.

In the limited time available, certain points could receive little or no attention. Among these were:

(a) The optimum ratio of class to laboratory work. This was treated only in so far as it was stated to be the teacher's function to integrate work with mechanical aids into his regular classwork and to make sure, by question, recapitulation and testing, that such work was properly assimilated.

(b) The problem of the so-called non-linguistic child. Since present methods depend largely on oral response, children who suffer from speech defects or from what is often generally termed 'tone deafness' (either real physical hearing defects or sheer lack of concentration due to poor powers of application or just laziness) were only discussed in terms of remedial treatment. The problem of the child with a good visual memory and a poor oral one, a child capable of becoming a tolerably good linguist, was hardly treated at all.

(c) The present dearth of audio-visual material appropriate to the needs of more advanced pupils in the higher classes in schools and of specialist students in universities and colleges of education. The hope was expressed that research would be undertaken to cope with the growing demand for such material. There were those, however, who continued to favour traditional translation methods at these higher levels.

(d) Cultural aspects. Regrettably, there was no group for the cultural aspects of modern language teaching or its educational value. Mention was made of these points, however, in one speech, they were the subject of one lecture and they came in for incidental mention in group discussions. If they are neglected and if present methods of language teaching aiming at competence in the spoken language do not take them into account, there is a serious danger that modern language teaching will provide only the vehicle of communication and only trivial content.

A recommendation which tends to appear in the reports of most international congresses on modern languages, and which so far has not been effectively implemented, concerns the urgent need for more speedy and comprehensive collection and dissemination of information about research in pedagogies and linguistics and the development of new methods and techniques affecting the teaching of modern languages. With the wealth of work now being done in these fields it is obviously impossible for the individual teacher to keep himself adequately informed and the need for collective work is manifest. In this case the appeal for bibliographical lists and summaries is addressed in particular to national professional bodies which have hitherto been unable to make generally known the wealth of information being collected by such bodies as the Modern Language Association of America, the Center for Applied Linguistics, the Bureau d'Études et de Liaison and the English Teaching Information Centre.

The experience of the Uppsala Congress, at which English was the one official language, reveals that, with the growing expansion of the Federation and in view of difficulties experienced in group deliberations, it will in future be desirable to accept the major languages as official languages for our congresses, to provide interpreter services at plenary sessions, to organize discussions (as at some previous congresses) by groups according to languages taught by participants and to provide summaries of papers in languages other than those in which they are written.

In the present condition of language teaching, with its rapid change and development, today's conclusions are only tomorrow's beginnings. It is to be hoped that other congresses and researchers will consider our resolutions and recommendations and use the material provided by our deliberations as the point of departure for further discussion and research.

7. RETRAINING SECOND LANGUAGE TEACHERS

(From the *Report of an International Conference on Second Language Problems*, Eighth Meeting, Heidelberg, April 26-29, 1967)

RECOMMENDATION AND RESOLUTIONS

I. Recommendation

The eighth International Conference on Second Language Problems held at Heidelberg on April 26-29, 1967, has noted with interest the report of the Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., on a conference organized by the Center July 1 and 2, 1966, on short-term training for teachers of English to speakers of other languages. It has also noted British and French experience in the field of retraining teachers of English and French as foreign languages.

— Considering that the problem of the retraining of teachers of a second language has been discussed at all previous meetings of the Conference, without resulting in precise conclusions;

— Considering the magnitude of the problem and the critical importance of the development and improvement of the teaching of languages of wider communication in developing countries;

— Considering the great variety of retraining programs designed to meet the needs of various groups of teachers in the countries concerned, as well as taking account of the diversity of situations;

— Considering, finally, that the time which can be devoted to the study of the problem at the annual conferences is clearly insufficient.

The Conference recommends that an international meeting of specialists be organized in 1968-69, under the sponsorship of the three centers — American, British, and French — responsible for the annual conferences, to study one of the most common types of short-term training programs, that is, the one to eight-week programs designed for teachers of English or French as a second language who are not native speakers of the languages taught.

Such a conference would be financed mainly by the three interested countries through public and private funds.

It would be held in Europe and would be limited to 25 participants, invited as individuals for their experience in short-term teacher training.

To be effective, the conference would be based on a preliminary survey which would

make it possible by means of a detailed questionnaire and available documentation, to determine the present situation, evaluate the advantages and drawbacks of types of programs used thus far, and suggest improvements.

Parallel to the survey, specific research projects would be set up on the components of training programs and their long-term and short-term results.

The conference would result in the publication of a document that would define the acceptable norms for the content of programs, the preliminary work of preparation and organization, and the appropriate ways for making their effectiveness more lasting.

II. Resolutions

(a) The Conference is pleased to note the initiative of several centers (the Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Étranger, the Center for Research on Language and Language Behavior, Laval University, and the Sprachkybernetisches Forschungszentrum) in establishing a communications network for the rapid exchange and dissemination of selected information drawn from the entire field of language study.
The Conference has for many years stressed the urgent necessity for organizing, through the use of modern methods, international cooperation in matters of documentation, in order to overcome the grave obstacles to research and its application posed by, on the one hand, the diversity of disciplines and languages, and, on the other, the scattered locations of those engaged in research.
The Conference associates itself fully with this project as well as similar projects that may be envisaged, and wishes for a rapid extension of the network, in the hope that it will be able to meet the needs of developing countries, and gives its fullest support to this.

(b) The Conference hopes for a tightening of the bonds between research associations on the one hand and national and international associations of teachers of second languages (such as the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) on the other, with the aim of facilitating the transition from the research level to that of the daily teaching situation.

(c) The Conference wishes to express its great appreciation and thanks to Dr H.P. Walz and his staff at Sprachkybernetisches Forschungszentrum for their generous contribution of time and effort in the preparations and arrangements for the Conference, and for their kind hospitality.

8. LA DESCRIPTION ET LA MESURE DU BILINGUISME

(Extrait du *Rapport du Colloque de Moncton*,
du 6 au 14 juin 1967)

8. THE DESCRIPTION AND MEASUREMENT OF BILINGUALISM

(From the *Report of an International Seminar*,
Moncton, June 6-14, 1967)

RÉSOLUTIONS

1. Que dans le but de prolonger le travail amorcé au cours du présent colloque et d'en exploiter les résultats, soient organisés conjointement par les organismes nationaux intéressés et le Centre international de recherche sur le bilinguisme des colloques qui étudieraient les aspects spécifiques du bilinguisme et auxquels participeraient à la fois des spécialistes et les observateurs selon la formule appliquée cette fois.

2. Les participants au Colloque souhaitent que soient établis et soutenus (par des organismes nationaux ou internationaux) des centres de recherches interdisciplinaires sur le bilinguisme et le multilinguisme. Ils souhaitent vivement que soient développées les recherches et les sciences appliquées, dans ces domaines, par

   a) l'encouragement et l'appui apportés à la préparation d'un personnel supplémentaire pour les centres du genre de celui qui existe déjà à l'Université Laval, à Québec, et pour ceux qui seraient créés ultérieurement;

   b) la mise en place ou l'accroissement des moyens propres à faciliter les échanges d'information et de personnel entre les centres de ce genre.

3. Que le Centre international de recherche sur le bilinguisme reçoive des États membres de l'UNESCO la documentation sur le bilinguisme et le multilinguisme publiée dans leurs pays respectifs.

4. Le Colloque souligne la nécessité urgente d'instituer des systèmes de documentation utilisant les méthodes de l'informatique en vue de permettre une dissémination internationale et interdisciplinaire des résultats des recherches concernant le bilinguisme et le multilinguisme.

5. Que soient étudiés scientifiquement les parlers résultant du croisement de deux langues dans certaines situations bilingues par rapport à tous les facteurs politiques, sociaux, économiques et culturels et l'incidence de ces parlers sur le développement intellectuel et la sensibilité des sujets parlants.

6. Vu l'ampleur du phénomène du bilinguisme dans le monde, l'UNESCO devrait chercher à obtenir des divers pays de plus abondantes données diagnostiques provenant des recensements, ainsi que des enquêtes méthodiques sur ce phénomène.

7. Les participants au Colloque insistent auprès de l'UNESCO sur l'utilité que présenteraient des données de recensement sur la langue du foyer, la langue maternelle, le bilinguisme et le multilinguisme. Ils souhaitent en particulier que soient examinées attentivement les propositions et la discussion de la séance intitulée "Comment décrire et mesurer l'incidence et la répartition du bilinguisme?" du Colloque international sur la description et la mesure du bilinguisme. Les recensements démographiques devraient être complétés par des enquêtes sur les langues, effectuées à l'aide de techniques d'échantillonnage scientifique et suivant les méthodes de la linguistique et les autres disciplines intéressées, de façon que soient élargies et confirmées les données que fournissent les recensements des divers pays.

8. Que de tels colloques sur le bilinguisme et le multilinguisme soient tenus régulièrement. Ce sera à la Commission canadienne pour l'UNESCO d'entrer en pourparlers avec d'autres commissions nationales pour ces fins.

CONCLUSION

W.F. Mackey

Maintenant que nous sommes arrivés au terme de ce colloque, il m'incombe d'y apporter la conclusion et, si possible, la synthèse.

Mais avant de dresser le bilan scientifique de nos discussions, j'aimerais mentionner le bilan humain. Je dirai donc quelques mots sur ce qui reste après que les discussions, les interventions et les résolutions seront terminées, après la publication des actes et la lecture du rapport final. Ce qui resterait c'est toutes ces choses qui nous ont apporté le contact humain, les rencontres personnelles et les discussions intimes de personnes qui nourissent les mêmes intérêts, les mêmes liens établis entre les spécialistes d'une même préoccupation scientifique.

L'établissement de tels liens et de tels contacts sont en soi une justification suffisante d'un colloque. A ce point de vue je crois que notre colloque a eu un grand succès. On a noué durant ces quelques jours des rapports humains qui vont certainement durer pendant des années, et qui vont peut-être apporter à l'étude de nos problèmes les fruits de la collaboration internationale et interdisciplinaire.

De retour dans nos foyers, nos bureaux ou nos laboratoires, nous allons pouvoir lire avec un renouveau d'intérêt et de compréhension les travaux de ceux qui ont bien voulu venir nous adresser la parole.

Au point de vue scientifique, il faut d'abord se demander dans quelle mesure le colloque a-t-il atteint le but qu'il s'est proposé.

On aura souhaité comme résultat d'un colloque international de ce genre, une élaboration de mesures universelles du bilinguisme. Pourquoi n'a-t-on pas réussi à établir de telles mesures? Si on examine de près la question, on se rend compte du fait que l'on n'a pas réussi d'abord à établir un accord préalable concernant l'identification de nos unités de base. Puisque toute mesure suppose une conception préalable de la matière à mesurer, cette conception, une fois arrêtée, empêche l'adoption et l'utilisation de toutes mesures basées sur des conceptions différentes. C'est que chaque conception engendre des typologies de la matière, basées sur la discipline que pratique le chercheur. N'empêche que les typologies

utilisées par des chercheurs à l'intérieur de la même discipline peuvent différer énormément les unes des autres.

Nous avons parmi nous des spécialistes de l'étude du bilinguisme venant de disciplines diverses, et à l'intérieur de chaque discipline des chercheurs, éloignés dans le temps et dans l'espace, qui travaillent plus ou moins isolément et qui ont réussi à élaborer pour les fins de leurs recherches leur propre typologie.

C'est aussi que nous avons éprouvé quelques difficultés à nous entendre sur la description du bilinguisme préalable à sa mesure. Mais puisqu'il s'agit seulement d'un premier colloque sur la mensuration du bilinguisme, c'est peut-être trop demander.

Même si nous n'avons pas réussi à élaborer un système universel pour la mensuration du bilinguisme, nous y avons tout de même apporté une contribution positive.

D'abord, le fait même que nous avons pu identifier les préjugés, les faiblesses et le manque de rigueur dans les mesures actuellement en usage, permettra aux chercheurs de réévaluer et d'améliorer leurs mesures ou d'en inventer d'autres. Un tel examen périodique est fort salutaire pour une discipline, parce qu'elle décourage l'utilisation continue de mesures fautives, préjugées ou peu rentables.

Ayant critiqué nos mesures actuelles, on était peut-être dans l'obligation d'en fournir des meilleures. Mais malheureusement nous n'en avons pas d'autres à proposer. Et ceci constitue une des faiblesses ou une des lacunes de ce colloque.

On aura espéré que, faute d'un système de mesures universelles, on aura au moins pu contribuer à l'évolution et au perfectionnement des mesures actuelles qui constituent nos outils de découverte. Si nous voulons progresser dans l'étude du bilinguisme, il faut forger des outils de plus en plus puissants et à la fois de plus en plus délicats. Si nous n'avons pu élaborer de nouvelles mesures, nous n'avons pas hésiter à proposer d'autres variables à mesurer, et à poser des problèmes — voire, des dilemmes — pour ceux qui entreprendront des recherches scientifiques sur le bilinguisme.

Sous le chapitre de l'acquisition linguistique, on a souligné l'invalidation des tests qui utilisent des représentations d'objets dans le cas des enfants bilingues qui n'ont pas encore atteint l'âge de la généralisation mentale. On a demandé aux chercheurs de tenir en ligne de compte dans leur mesure la proportion de l'utilisation des deux langues dans le milieu de celui qui subit le test, de ne pas oublier de mesurer les attitudes envers la langue, les changements de la personnalité qui accompagnent l'individu quand il s'exprime dans la langue seconde.

On nous demande de décrire et de mesurer les types et les degrés du bilinguisme nécessaire pour toute une gamme de fonctions individuelles et d'élaborer des tests qui nous permettront de prédire le progrès linguistique d'un unilingue qui se trouvera placé dans un milieu où on n'utilise que l'autre langue.

On nous demande de mesurer le comportement physique, les gestes et les mouvements expressifs des bilingues, leur intelligibilité, leur répertoire et variétés de bilinguisme, et en même temps le prestige social des différents types de bilinguisme. On propose également l'étude quantitative des rôles que peut jouer dans chaque langue l'individu bilingue. Les membres du colloque, qui ont tous longuement réfléchi à ces questions de la mesure du bilinguisme, n'ont pas hésité à poser des problèmes.

Dans le domaine de l'acquisition des langues, on se demande comment il est possible de mesurer la connaissance d'une langue en mesurant la performance linguistique du sujet. Et dans la mesure des performances on se demande s'il est légitime de mesurer séparément des automatismes, tels que l'utilisation des systèmes grammaticaux et lexicaux, qui fonctionnent toujours simultanément dans le sujet parlant. On a également critiqué la valeur des tests d'un seul automatisme qui présuppose des habitudes non pas encore formées, par exemple, les tests d'expression qui supposent un certain degré de compréhension de la langue.

On a également critiqué les tests qui supposent une connaissance analytique de la langue, comme si l'on voulait mesurer le rendement d'un ouvrier en lui demandant de décrire les fonctions de ses outils.

En ce qui concerne la capacité linguistique des bilingues, certains l'ont mesurée en utilisant comme base le rendement linguistique des deux groupes unilingues. Et ici se pose la question du choix d'un groupe unilingue pour servir de norme. D'autres préfèrent une mesure de l'équilibre des deux langues à l'intérieur de chaque individu, de sorte que, ce qui importe, ce n'est pas les connaissances de chacune des langues, mais plutôt les différences entre ses connaissances, nous permettant ainsi d'établir, pour chaque individu, le degré d'équilibre de son bilinguisme.

Ce qui complique l'interprétation de toutes ces mesures du bilinguisme, c'est le rapport intime entre la langue et la pensée. Si la langue sert comme instrument essentiel de la représentation mentale, la performance intellectuelle réalisée dans une langue ne peut pas avoir la même valeur que dans l'autre.

Mais ce qui a touché le plus profondément nos inquiétudes pour l'avenir des études sur le bilinguisme, est le fait que ce colloque a réussi à ébranler la confiance de certains collègues dans la validité de quelques notions fondamentales de nos disciplines. En linguistique, par exemple, quelle que soit la théorie de base, la plupart des linguistes ont toujours accepté la distribution entre langue et parole et la dichotomie analogue qui séparent la synchronie de la diachronie. Maintenant, paraît-il, ces distinctions s'appliquent difficilement à l'étude du bilinguisme.

Chers collègues, pour sauver le principe du bilinguisme que ce congrès a adopté, j'estime que le temps est venu de continuer ces propos dans l'autre langue.

RESOLUTIONS

1. That, in order to continue the work begun at this seminar and to make the best use of its results, interested national organizations in conjunction with the International Center for Research on Bilingualism organize seminars to study specific aspects of bilingualism. To these seminars should be invited specialists and observers according to the formula applied this time.

2. The conference welcomes the establishment and support (by national and international agencies) of centres in which interdisciplinary research on bilingualism and multilingualism is to be done. It considers very desirable the furtherance of such appropriate research and applied science by

   a) encouraging and supporting the preparation of additional personnel for such centres as that already established at l'Université Laval (Québec) and for others yet to be founded;

   b) establishing or increasing means of exchanging information and personnel among such centres.

3. That the International Center for Research on Bilingualism receive from the members of UNESCO the documentation on bilingualism and multilingualism published in their respective countries.

4. That the Conference stress the urgent need for developing documentation systems based on automatic storage and retrieval techniques that will provide international and interdisciplinary dissemination of research findings in the area of bilingualism and multilingualism.

5. That scholars make scientific studies of means of expression resulting from contact between two languages in certain bilingual situations to relate all the political, social, economic and cultural factors to each other and to assess the influence of these languages on the intellectual and emotional development of the speakers.

6. In view of the prevalence of bilingualism in the world, UNESCO should seek to obtain from countries more diagnostic data, based on censuses and for surveys of the phenomenon.

7. Resolved that the members of the seminar wish to express to UNESCO the desirability of census data about home language, mother-tongue, bilingualism and multilingualism. In particular we recommend careful consideration of the proposals and discussion presented at the session entitled "How can we describe and measure the incidence and distribution of bilingualism?" of the International Seminar on the Description and Measurement of Bilingualism. Population censuses should be supplemented by language surveys conducted in accordance with scientific sampling techniques and with the methods of linguistics and other relevant disciplines, in order to extend and validate the date obtained by the census in a particular country.

8. That such seminars on bilingualism and multilingualism be held regularly. It will be the responsibility of the Canadian National Commission for UNESCO to initiate discussions with other National Commission for this purpose.

CONCLUSION

W.F. Mackey

Out of respect for the principle of official bilingualism adopted by the seminar, I shall now continue my remarks in English.

As I was saying, this seminar, which was designed as a study of the description and measurement of bilingualism has ended up as a discussion on theory and method, since what we have been discussing are the basic conceptual problems of the study of bilingualism.

One of these, is the concept of interference. Since the verbal behaviour of bilinguals has been measured in terms of interference, it was important to delimit this basic notion. We have still to determine the point at which interference becomes borrowing. It has been suggested that if interference is either constant or consistent it ceases to be interference. Although we do not all agree on what constitutes interference, one of its characteristics, on which most of us do agree, is that it is some sort of deviation from the norm. But there is still uncertainty about what exactly constitutes a norm. Is it what people do or what people expect? Is it what a person usually says in relation to what others usually say? How can it be determined? Must it be arrived at quantitatively in order to be of any use?

It has been suggested that the more defined the norm is the more definite the interference (for example, two patois *vs* standardized national languages). To give an accurate picture of bilingualism we may have to measure linguistic and situational norms together.

But we cannot measure interference until we can assign items to different codes. And we cannot do this until we know what constitutes the code of each language. But since the languages are in contact, the codes themselves are not stable and evolve rapidly within the same community, while varying in time and space within and between individuals. The analysis and measurement of such situations is far beyond the capacity of the conventional synchronic techniques of description and requires new theories and methods. It has been suggested that the elaboration of a sort of quantum linguistics, designed to deal with interrelated and evolving codes and norms is what is most needed.

But before we can quantify bilingualism, we need to know more about roles and role-expectation data of monolinguals. In recent years, researchers have attempted to define the notion of role in the study of situations and to define its relationship to the concepts of domain, topic and interaction, in the construction of models for the study of bilingual behaviour. A number of different models have been suggested, including in addition to these variables, those of social situation (time and setting), self-evaluation, sensitivity, proficiency, attitude, the presence of other persons and their personel relationship to the bilingual individual. What we need, therefore, is a multi-dimensional typology of multi-lingualism.

In attempting to describe the roles which a bilingual's languages play in his behaviour, a number of quite contradictory methods have been used, including those of the theoretical and experimental sciences. Some of us construct models, test them, modify and re-test, until an acceptable approximation has been achieved. Others are satisfied to pursue an empirical, down-to-earth, self-correcting approach, consisting mostly in the identification and measurement of variables. The value of survey methodology, however, has been questioned as a useful tool in the social study of bilingualism. So has the interview technique, which some field-workers have now replaced with taped samples of free or guided verbal behaviour, mostly in the form of conversation, reflecting social behaviour and analysed into socially functional units of speech. Still others are proposing the use of the techniques of modern mathematical psychology, information theory, and modern mathematical models.

In the study of bilingual behaviour, we may need a concept of language proficiency quite different from the conventional notions of linguists and language teachers. We may have to describe proficiency in terms of communicative competences, each for a specific function, while measuring the communicative efficiency of an evolving code.

We must check the data supplied both by reports made by one generation on the behaviour of another, and that supplied by self-reports of bilinguals; these may vary considerably when the bilingual community is under some form of pressure.

In the study of the behaviour of bilingual groups, the very usefulness of the notion of language has been brought into question. We are asked to go beyond language in order to investigate the behaviour of bilinguals. And if we focus our attention on their different speech events, we are permitted to forget about their language differences. This may be true, provided firstly that we can establish standard units of speech events, and secondly, that we can create a grammar including two languages, two sets of rules by which syntatic material may be encoded into phonetic manifestations with sets of norms applying to particular social situations. This is the concept of bilingualism as rule-governed behaviour in contradiction to bilingualism as a set of strategies for encoding meaning into linguistic form.

Whether bilingualism is indeed governed by rules or motivated by strategies, we must develop quantitative techniques for the description of language choice, and for the study of the inhibition of bilinguals in different types of situations.

We must also investigage those social rules of bilingualism governed by the distribution of power in society of which language itself is a faithful reflection. Finally, we have been asked to measure how effective the language may be controlled from above in a bilingual

society.

Techniques for measuring the incidence and distribution of bilingualism have also been suggested. Among these are cohort analysis, refined sampling techniques, and the exploitation of multiple cross-tabulations based on conventional census data, permitting a comparison of bilinguals with unilinguals according to such variables as occupation, education, birth place and income.

Other useful sources of data include readership and listenership surveys of the mass media, data from telephone directories and publication figures. We could also measure the distribution of what and how much has been translated and how quickly. We cannot, however, solely rely on census questions, which are severely limited by the degree of tolerance that the public is judged to possess. The trouble with census data is that they tend to be only enumeration. Some controlled samples can to-day be simpler, more reliable, and more efficient, while at the same time yielding more information. It has been suggested that professional polling institutions be hired to do such surveys of bilingual communities, in conjunction with specialists in the field. This would permit us to find out with whom bilinguals speak each language, and in what variety. It would also help us spot the strategic points for bilingual contact in a multi-lingual society, in order to plot on various communication models the amounts of line bilingualism and liaison bilingualism in a number of different areas. Investigations along these lines are likely to be most fruitful and could have far-reaching practical consequences for those who will base language policy on refined and quantitative studies of communication in a bilingual society.

All these far-off and attractive horizons, however, can only be reached through a great effort of inter-disciplinary co-operation between the theorists and experimentalists of several fields of knowledge and such professions as those of statistics and the communication sciences, using both quantitative and distributional techniques and a common and rigorous terminology — all agreed to accept the same rules of this game of measurement. When this day arrives, a seminar on the measurement of bilingualism will be quite different from the present one. But let us hope that it will have been made possible by our work here, for it is in theory and method which is prerequisite to all scientific description and measurement that we have, I believe, made our greatest contribution. And because of this, it would be most appropriate if we could include this fact in the title of the proceedings of this useful and most stimulating seminar.

9. PROBLEME DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE

(*Bericht von der 1. Internationalen Deutschlehrertagung*, 11.-15. August 1967, in München)

Schlußansprache des Generalsekretärs der Fédération

Hans Jalling

Immer wenn ich ein Publikum auf deutsch angesprochen habe, schien es mir notwendig, wegen meiner schlechten Beherrschung der deutschen Sprache um Entschuldigung zu bitten, und ich bin vor diesem Augenblick, in dem ich eine solch distinguierte Versammlung von Deutschlehrern aus 45 Nationen anreden soll, in allen Ängsten gewesen. Aber jetzt weiß ich, daß die Rollen eigentlich umgekehrt sind: Sie, meine Damen und Herren Deutschlehrer, Sie sollten sich bei mir entschuldigen. Ich bin nämlich das Ergebnis Ihrer Bemühungen, das Produkt, das Sie geschaffen haben, ein lebendes Beispiel vom Resultat des Deutschunterrichts in der Schule.

Auch wenn alle anderen Erinnerungen seit langem verschwunden sind, kann ich mich an meinen ersten Kontakt mit der deutschen Sprache sehr gut erinnern. Das war die erste Lektion in der Realschule; ich war 10 Jahre alt. Nach einer Einleitung über die Satzteile, die alle sehr merkwürdige Namen hatten — Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ — waren wir für das Präsens von *sein* bereit: ich bin, du bist, er, sie, es ist, usw., und darüber haben wir uns den Rest der Lektion unterhalten. Die Lehrerin fragte auf schwedisch zum Beispiel: was heißt *du bist* auf deutsch, und wir versuchten nach bestem Vermögen, die richtige Form zu finden. Natürlich wurde Deutsch in der Schule nie gesprochen, und ich habe in der Schule nur vier Verszeilen zu sagen gelernt. Diese vier Verszeilen erschienen mir aber als eine gute Beschreibung meiner eigenen Situation:

> Hans, mein Sohn, was machst du?
> Vater, ich studiere.
> Aber Hans, mein Sohn, das kannst du nicht.
> Aber Vater, ich probiere.

Wir haben uns in der Schule mit Übersetzungen beschäftigt, und ich habe sorgfältig, Wort für Wort, *Emil und die Detektive* von Erich Kästner ins Schwedische übersetzt; ja eigentlich Buchstabe für Buchstabe, weil das Lehrbuch in deutscher Schrift gedruckt war. Die wichtigste Konsequenz dieses Unterrichts war aber kaum, daß ich nicht deutsch zu sprechen gelernt habe, sondern daß es mich 20 Jahre gekostet hat, herauszufinden, daß die deutsche Sprache nicht von bösen Geistern zur ewigen Tortur der Schüler erfunden wurde, sondern als ein lebendes Kommunikationsmittel zwischen Leuten. Es ist auch symptomatisch, daß ich trotz meiner Schulerfahrung mit Deutsch — es ganz natürlich gefunden habe, in Deutschland Englisch zu sprechen.

Wir wissen alle, welch wichtige Voraussetzung für das Lernen die Motivation ist; die

letzten Erfahrungen der Lernpsychologie scheinen ja zu zeigen, daß die Rolle der Motivation eben größer ist, als wir früher gedacht haben. Folglich müssen wir mit allen Kräften eine Lernsituation zu schaffen versuchen, die das natürliche Interesse der Schüler für menschliche Kontakte in Betracht zieht. Und damit bin ich wieder an meinen Ausgangspunkt zurückgekehrt: zu den umgekehrten Rollen.

Man spricht gern von der methodischen Revolution im Sprachunterricht nach dem Kriege. Diese Revolution hat viele Bestandteile, die Betonung der gesprochenen Sprache, den Aufbau von Texbüchern, Unterrichtsmaterial und Unterrichtstheorien als Resultat der Forschung auf dem linguistischen Gebiet usw., aber ich glaube persönlich, daß die wesentliche Veränderung im Fremdsprachenunterricht etwas anderes ist: die Auffassung, daß der Schüler die Hauptperson des Unterrichts ist — eine umgekehrte Rolle. Aus diesem Satz folgt ein Bedürfnis nach Differenzierung; es gibt nicht nur ein Ziel und eine Methode des Fremdsprachenunterrichts — wir müssen uns den Schülern anpassen. Viel zu lang haben wir von dummen Schülern gesprochen, wenn unsere Resultate nicht zufriedenstellend gewesen sind — jetzt wissen wir, daß wir uns in einer solchen Situation prüfen und die Frage stellen müssen: was habe ich falsch gemacht?

Diese Frage gilt natürlich nicht nur den Lehrern, sondern auch den Behörden, die für den Aufbau des Schulsystems verantwortlich sind. Aber es ist ganz klar, daß diese Auffassung neue und schwierige Forderungen an den Lehrer stellt. Der Lehrer muß immer bereit sein, innerhalb des Schulsystems seinen Unterricht verschiedenen Interessen, Begabungen, Altern usw. anzupassen, er muß auf frühere Erfahrungen der Schüler im Sprachunterricht, auch in anderen Sprachen, Bedacht nehmen, er soll immer auf die Stimmung der Klasse achten, um sich vom lebendigen Interesse und folglich einer Motivation seiner Schüler zu überzeugen. Er muß also ein methodischer Tausendsassa sein, immer bereit, seinen Unterricht nach den Voraussetzungen seiner Schüler zu verändern.

In gewissen Ländern, zum Beispiel in allem von den skandinavischen Ländern, haben die Ausbildungsbehörden aus dieser Entwicklung den Schluß gezogen, daß die Lehrer nur Methodiker sein müssen; da die gesprochene Sprache jetzt eine Hauptsache im Fremdsprachenunterricht ist, kann man ruhig die Ausbildungszeit der Lehrer kürzer machen und sich mit solchen Lehrern begnügen, die eine beschränkte Anzahl von Sprachmustern — auf englisch *patterns* — beherrschen. Mit der jetzt gebräuchlichen Distinktion von Kenntnis *in* der Sprache und *von* der Sprache hat man erklärt, daß die Lehrer nur Kenntnis *in* der Sprache brauchten; das übrige sei unwesentlich.

Es ist natürlich überflüssig, die Unwahrheit dieser Auffassung Ihnen gegenüber, meine Damen und Herren, zu betonen. Die Revolution im Sprachunterricht hat mit sich gebracht, daß die Lehrer unbedingt die *beiden* Vermögen haben müssen; der Lehrer, der nur das eine Vermögen hat, ist untauglich. Es ist einerseits offenbar, daß der Lehrer die lebende Sprache beherrschen muß — das ist also Kenntnis *in* der Sprache, aber das heißt nicht nur in der literarischen Sprache, sondern auch in der Umgangssprache: er muß mit seinen Schülern ins Restaurant gehen, ein Taxi nehmen können usw., aber es ist andererseits auch offenbar, daß die neuen Hilfsmittel zum Teil größere Ansprüche der theoretischen Kenntnis *von* der Sprache an den Lehrer stellen. Im Sprachlabor, zum Beispiel, gibt schon das Tonband das Muster, und die Aufgabe des Lehrers ist nicht, das identische Muster noch einmal wie ein Papagei wiederzugeben, sondern die Fehler der Schüler zu analysieren und danach seinen Schülern mit praktischen Ratschlägen, zum Beispiel aufgrund der Kenntnis der phonetischen Qualitäts — und Quantitätsunterschiede eines gewissen Lautes, die in der Interferenz der Fremdsprache und der Muttersprache begründet sind, zu helfen.

Der Lehrer muß also eine gute Ausbildung bekommen. Aber wenn man von Sprachlehrern spricht, muß man sich immer erinnern, daß die Weiterbildung der Lehrer fast von derselben Bedeutung ist wie die Grundausbildung. Wir wissen alle ganz genau, daß wir unsere Sprachbeherrschung ohne ununterbrochenes Studium der Fremdsprache nicht

aufrechterhalten können, und wir wissen auch, daß regelmäßige Besuche in dem Land, dessen Sprache wir sprechen wollen, unumgänglich sind. Aber zu den herkömmlichen Gründen der Weiterbildung kommt noch eines: das Bedürfnis, sich über die Forschungsresultate der Linguistik zu informieren.

Die moderne linguistische Wissenschaft, oder richtiger, die modernen linguistischen Wissenschaften, haben uns neue Waffen für unsere Aufgabe gegeben, und es ist unsere Pflicht, diese Waffen scharf und frei von Rost zu halten. Natürlich kann nicht jeder Lehrer ein Wissenschaftler sein — das wäre auch nicht zweckmäßig; aber er muß mit der praktischen Konsequenz der neuen Theorien vertraut sein. Dies gilt nicht nur für die Methode seines Unterrichts, sondern auch für die Sprachbeherrschung: die deskriptive Linguistik hat uns eine ganz neue Sprachauffassung gegeben.

Wir dürfen nie vergessen, daß keine Reform des Unterrichts ohne die Lehrer durchgeführt werden kann; der Lehrer im Klassenzimmer ist doch die Person, die den Unterricht erteilt, und solange er die Absicht der Reform nicht zu seiner eigenen gemacht hat, ist die ganze Reform nur Papier. Leider ist doch dieser Zustand nicht ungewöhnlich, und es gibt viele Länder, wo die Revolution des Fremdsprachenunterrichts nur auf dem Papier eingetreten ist — es gibt leider auch Länder, wo die Revolution nicht einmal auf dem Papier stattgefunden hat. Es scheint mir aber sehr wesentlich, die Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern zu erleichtern, und ich bin davon überzeugt, daß die Sprachlehrer in diesem Zusammenhang eine sehr wichtige Rolle spielen sollten; das heißt, wenn wir unseren Schülern praktische Sprachbeherrschung, die die Schüler im gemeinen Leben brauchen, zu geben bereit sind.

Die Fédération, die ich repräsentiere, versucht, in diesem Prozeß mitzuwirken, und eine unserer wichtigsten Aufgaben ist die Vermittlung der Forschungsresultate an die Lehrer, die im Klassenzimmer aktiv sind. Es gibt natürlich viele Arten und Weisen, das zu tun, aber es ist klar, daß eine sehr wichtige — und zugleich sehr angenehme und stimulierende Art — eine internationale Konferenz ist. Früher sind unsere Konferenzen immer mehrsprachig gewesen, das heißt, daß wir uns auf solche Probleme konzentriert haben, die von Bedeutung für den Sprachunterricht aber ohne Rücksicht auf eine besondere Sprache sind.

Die erste internationale Deutschlehrertagung, die wir jetzt erlebt haben, repräsentiert also eine neue Denkart innerhalb der Fédération, und der großartige Besuch dieser Tagung beweist nach meiner Meinung ein für allemal, daß dies eine richtige Entwicklung repräsentiert. In diesem Zusammenhang möche ich gern Ihnen, meine Damen und Herren, meine Hochachtung bezeigen: Sie haben freiwillig Ihre Sommerferien geopfert, um neue Räte für Ihr Werk zu finden, und Sie haben auch finanzielle Belastungen auf sich genommen. Das finde ich großartig. Aber ich muß gleich hinzufügen, daß die Tatsache, daß es Leute gibt, die sich *so* für eine Aufgabe interressieren, daß sie willig sind, Zeit und Geld zu opfern, um sich zu vervollkommen, diese Tatsache ist der Grund, auf dem die Fédération aufbauen muß. Darum will ich gern den Besuch dieser Tagung so auffassen, daß wir hier einen schönen Beweis vom lebendigen Interesse an der Idee der Fédération gesehen haben.

Sie können also ganz überzeugt sein, daß die Fédération diese neue Entwicklung weiterführen will. Sie wissen sicher schon, daß wir einen Internationalen Deutschlehrerverband innerhalb der Fédération in kurzer Zeit schaffen wollen, und daß wir schon die Vorbereitungsarbeit für eine zweite internationale Deutschlehrertagung 1969 begonnen haben. Ich muß aber betonen, daß dieses Interesse für die Einzelsprachen nicht bedeutet, daß wir unsere alten Interessen für die Probleme, die für den Sprachunterricht gemeinsam gelten, aufgegeben haben. Ende Oktober haben wir in Prag eine linguistisch-psychologische Konferenz über die Ziele des Fremdsprachenunterrichts; diese Konferenz ist leider schon ausgebucht, d.h. daß keine Anmeldungen mehr angenommen werden können; aber ich hoffe, daß wir uns zum zehnten Internationalen Kongreß der Fédération, der in Zagreb zu Ostern 1968 stattfinden wird, treffen werden, oder, wenn Sie sich für Ausbildungspolitik interes-

sieren, in der Konferenz über eine gemeinsame Ausbildungspolitik auf dem Gebiet der Fremdsprachen in Europa, die wir in Rom im Frühling 1968 organisieren. Ich möchte auch unterstreichen, daß Deutsch nicht die einzige Sprache ist, für die die Fédération sich interessiert.

Auf dieselbe Weise wie wir einen Internationalen Deutschlehrerverband organisieren wollen, wollen wir Verbände für Englisch-, Französisch- und Russischlehrer haben, und natürlich werden auch diese Verbände einzelsprachliche Konferenzen organisieren, die erste Französischlehrertagung ist für 1968 in Frankreich geplant, und eine Russischlehrertagung soll in Zusammenarbeit mit dem Internationalen Slavistenkongreß in Prag 1968 organisiert werden. Folglich sieht es nach einer Periode großer Aktivität auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts aus.

Auch wenn man die Probleme einer einzelnen Sprache diskutiert, muß man natürlich die fundamentalen Fragen des Sprachunterrichts und die praktische Anwendung der Sprachtheorien berühren. Es ist offenbar, daß viele Vorlesungen, die wir während dieser Tagung gehört haben, eine universelle Gültigkeit haben, und es ist auch symptomatisch, daß die Themata der Gruppenarbeit von einer universellen Natur gewesen sind: Unterrichtsmaterial, Textarbeit, Muttersprache und Fachsprache. Darum finde ich es außerordentlich wichtig, daß die Resultate und Erfahrungen der Konferenz über eine Einzelsprache nicht nur den Lehrern dieser speziellen Sprache bekannt gemacht werden, sondern allen Lehrern. Wir müssen einen intensiven Austausch von möglichen Lösungen unserer Probleme zwischen den verschiedenen Sprachen zustande bringen; in dieser Arbeit kann und soll die Fédération mitwirken, und ich hoffe, daß eine Fédérationsstruktur mit einzelsprachlichen, internationalen Verbänden sich als zweckmäßig erweisen wird.

Dieser Austausch von Erfahrungen ist natürlich auch eine Aufgabe für die nationalen Verbände der Fremdsprachenlehrer. Durch die Arbeit in der Gruppe, die die Probleme des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf die Muttersprache und grammatische Systematik diskutiert hat, wissen wir ja, daß die Muttersprache doch eine wichtige Rolle spielt, und es wäre sicher zweckmäßig, wenn man in jedem Land einen komplexen Sprachlehrerverband, der alle Fremdsprachen der Schule repräsentiert, organisieren würde.

Erich Kästner hat das inhaltsreiche Programm der ersten Internationalen Deutschlehrertagung beendet. Ich bin davon überzeugt, daß nicht nur der ehemalige Schüler, der *Emil und die Detektive* übersetzt hat, sondern alle Teilnehmer der Tagung diese Möglichkeit, die Bekanntschaft mit Kästners Werken wiederzuerleben, mit großer Freude begrüßt haben, und ich möchte Ihnen gern für Ihre Mitwirkung an dieser Tagung herzlich danken.

Während der Tagung haben wir alle so viel erlebt und so viele Eindrücke bekommen, daß in diesem Augenblick ein klares Bild von der ganzen Tagung sehr schwer zu gewinnen ist. Ich will auch nicht versuchen, die Tagung zusammenzufassen, nicht nur, weil ich kein Germanist bin. Ich bin sicher, daß das ausgezeichnete Tagungssekretariat, unter der Leitung von Herrn Dr. Triesch, mir das notwendige Material für eine Zusammenfassung augenblicklich geben könnte — aber nach meiner Meinung gibt es kein einheitliches und offizielles Resultat von einer Tagung dieser Art. Statt dessen gibt es 800 verschiedene Eindrücke; jeder Teilnehmer hat sehr wichtige und interessante Vorträge gehört, er hat mit Kollegen in der Arbeitsgruppe diskutiert, und er ist hier neuen und stimulierenden Theorien begegnet. Wenn er wieder in seine Schule kommt, wird seine Methode ein bißchen verändert sein: die Anregungen zu neuen methodischen Versuchen, die er hier in München bekommen hat, werden da und dort Früchte tragen. Das ist nach meiner Meinung das Resultat dieser Tagung; keine großartigen Deklarationen und Empfehlungen, sondern eine individuelle Entwicklung von 800 Deutschlehrern.

Aber wir haben etwas mehr als den fachlichen Inhalt der Tagung erlebt. Wir haben hier in München eine sehr schöne Zeit gehabt, wir haben alte Bekanntschaften wiederbelebt und neue Bekanntschaften gemacht, und wir haben — ich erlaube mir, mich hier einzu-

beziehen – unsere Sprachbeherrschung vergrößert. Das letzte ist doch etwas sehr wichtiges – der in moderner Linguistik sehr gut ausgebildete Lehrer, der seine Unterrichtssprache nicht beherrscht, der ist ja noch kein Lehrer. Diese Tagung hat die zwei wichtigen Elemente der Fremdsprachenlehrerweiterbildung kombiniert: praktische Sprachbeherrschung und Unterrichtsmethodik.

Es bleibt mit jetzt nur noch übrig, all den Institutionen und Personen zu danken, die diese Tagung möglich gemacht haben, und selbstverständlich wende ich mich zuerst an das Goethe-Institut.

Herr Präsident, Herr Direktor.

Das Goethe-Institut und die Fédération sind schon lange in Kontakt gewesen, aber die erste öffentliche Manifestation dieser Kontakte war, als Sie, verehrter Herr Dr. Ross, eine sehr stimulierende Vorlesung über die Literatur im Fremdsprachenunterricht vor dem neunten Internationalen Kongreß der Fédération in Upsala gehalten haben. Wir freuen uns, daß unsere Kontakte mit dem Goethe-Institut noch stärker geworden sind, und wir betrachten diese Tagung als ein sehr gutes Beispiel praktischer gemeinsamer Arbeit zwischen einem Fachinstitut und einer internationalen Fachorganisation.

Es ist keine Übertreibung zu sagen, daß die Generosität, die das Goethe-Institut der Fédération und den Teilnehmern der Tagung gezeigt hat, ohne Gegenstück in der Geschichte der Fédération ist. Ich möchte aber noch etwas hervorheben, was vom Gesichtspunkt der Fédération von der größten Bedeutung gewesen ist: das Verständnis für die Standpunkte und Ansichten der Fédération während der Veranstaltungen der Tagung. Ich hoffe von ganzem Herzen, daß diese gemeinsame Arbeit, die mit dieser schönen Tagung den Höhepunkt erreicht hat, bestehen wird. Im Namen der Fédération und im Namen der Teilnehmer will ich Ihnen unseren aufrichtigen Dank sagen: es ist meine feste Überzeugung, daß dieses großartige Interesse der *Lehrer* von großem Nutzen für den Deutschunterricht in der ganzen Welt gewesen ist.

Das Goethe-Institut hat aber nicht nur ökonomische Mittel der Fédération zur Verfügung gestellt; wir haben in Herrn Dr. Triesch einen außerordentlichen Sekretär für die Tagung gehabt. Ich weiß aus persönlicher Erfahrung, daß die Arbeit des Sekretärs eine sehr undankbare Aufgabe ist. Kein Mensch notiert, was gut ist, und alle kleinen Einzelheiten für das Wohlbefinden der Teilnehmer, die der Sekretär mit großer Mühe arrangiert hat, passieren als etwas Selbstverständliches. Ich bin sicher, daß ich im Namen sämtlicher Teilnehmer spreche, wenn ich Ihnen unseren herzlichen Dank für die großartige Organisationsarbeit sage. Ich möchte auch gern meinen persönlichen Dank für die angenehme gemeinsame Arbeit sagen, und ich freue mich auf kommende gemeinsame Aufgaben.

Geld und Organisation sind zwei Voraussetzungen für eine Tagung, aber ohne Referenten wäre es nicht möglich gewesen, diese Tagung durchzuführen. Ich wende mich an die Experten mit unserem herzlichen Dank; ich spreche im Namen der Fédération und im Namen der Teilnehmer. Sie haben uns von Ihren großen Kenntnissen in Ihren Fächern durch stimulierende Vorträge und als Leiter der Arbeitsgruppen Kenntnisse vermittelt. Wir sind für Ihre Bereiwilligkeit, an der Tagung mitzuwirken, sehr dankbar.

Ich wende mich an die internationalen Organisationen, die diese Tagung unterstützt haben, besonders an den Europarat, der mehrere Reisestipendien für die Tagung gegeben hat und an die nationalen Verbände der Fédération, die Delegationen zur Tagung gesandt haben. Ich danke auch den deutschen Behörden und der Stiftung Volkswagenwerk, die diese Tagung gefördert haben.

Ich wende mich auch an den beratenden Ausschuß, der von der Fédération einberufen wurde und durch eine Sitzung in Kopenhagen die Tagung möglich gemacht hat, besonders an Dr. Bork und Dr. Sagen. Diese beiden Herren haben in Zusammenarbeit mit dem General-

sekretariat innerhalb der Fédération die Veranstaltungen geleitet, und wir sind Herrn Dr. Bork einen besonderen Dank schuldig, weil er der Initiator der Tagung ist. Auch wenn neue Schwierigkeiten sich aufgetürmt haben, hat Dr. Bork mit unbändiger Begeisterung die Arbeit fortgesetzt, und wenn auch die Veranstaltungen in hohem Grade eine Teamarbeit gewesen sind, hat Dr. Borks lebendiges Interesse für die Tagung allen Mitarbeitern neue Impulse gegeben.

Mit diesen Worten danke ich auch Ihnen, meine Damen und Herren, für Ihr Interesse für die Tagung und für Ihre Aufmerksamkeit und ich gebe Herrn Dr. Bork das Wort, um die Tagung in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Ausschusses für Deutsch innerhalb der Fédération abzuschließen.

Herr Bork dankte Herrn Jalling und erklärte die Tagung für beendet.

10. DIDACTIQUE DES LANGUES, MONDE BILINGUE ET ÉDUCATION INTERNATIONALE

(Extraits des *Conclusions de la V^e Conférence de Coopération Mondiale Intercommunale*, Royan, 16-18 avril 1968)

La Cinquième Conférence de Coopération Mondiale Intercommunale vient de se tenir à Royan. Plusieurs centaines de participants venus du monde entier, du Canada, d'URSS, aussi bien que d'Afrique francophone et anglophone, ont travaillé sur le thème de l'enseignement des langues vivantes comme moyen fondamental d'améliorer la compréhension entre les peuples et d'affermir la paix.

Le but de cette conférence était avant tout d'exposer les résultats acquis comme base d'exploitation pour le proche avenir. La participation active des représentants de l'UNESCO, M. Dieuzeide, de l'Éducation Nationale, M. l'inspecteur général Evrard, et de l'Université, M. Martinet, démontrait l'intérêt des instances officielles.

Les travaux de cette conférence, dont les retentissements seront profonds et durables, ont été conduits principalement par des spécialistes de l'enseignement des langues et des méthodes audio-visuelles qui ont fait part de leur expérience, présenté les résultats obtenus et proposé des méthodes pratiques. Mais on remarquait aussi la présence de nombreux représentants de villes, car la grande idée de la Fédération Mondiale des Villes Jumelées (FMVJ) qui avait organisé cette conférence, est de faire progresser les relations humaines en tissant des liens étroits entre les communes de pays différents. La pensée de Paul Valéry "enrichissons-nous de nos différences" trouve ici une application remarquablement féconde. En effet, les propositions lancées il y a 17 ans, par le mouvement "le Monde Bilingue" fondé par Jean-Marie Bressand, se sont notamment concrétisées dans les jumelages entre cités. En même temps, la Fédération Mondiale des Villes Jumelées apparaît aujourd'hui comme le véhicule le mieux adapté à l'expansion mondiale du bilinguisme.

Le monde bilingue

Tout effort de coopération mondiale se heurte à l'obstacle de la langue. Cette vieille "malédiction de Babel" n'a jamais trouvé d'exorcisme définitif. Faute de pouvoir imposer à tous une langue vivante qui deviendrait également universelle, on a tenté d'utiliser des langues artificielles.

Devant leur échec ou, si l'on préfère, leur réussite encore peu éclatante, il a bien fallu reconsidérer la solution du bilinguisme qui était jusqu'alors demeuré confiné dans certaines régions et certaines catégories sociales. Mais comment rendre ce bilinguisme universel dans un monde où les techniques de communication se sont prodigieusement développées tandis que les méthodes d'enseignement des langues sont restées à peu près ce qu'elles étaient au siècle dernier?

Lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue à des enfants, il est bien connu que la méthode idéale réside en un enseignement bilingue dès *la petite enfance*. Ainsi pratique-t-on "la

langue que l'on n'a jamais apprise et que l'on a toujours sue". Cet enseignement utilisé naguère par les familles aisées doit être démocratisé et mis à la disposition de tous. Cela est tout à fait réalisable et c'est d'ailleurs ce qui se pratique en ce moment dans les écoles maternelles pilotes.

Madame Delaunay, Inspectrice générale des écoles maternelles, a fait part de l'expérience de la ville de Bordeaux qui, à la faveur de son jumelage avec Munich et Bristol, a pu mettre en pratique l'enseignement "naturel et maternel". Des écoles maternelles bilingues fonctionnent maintenant dans 23 départements français, et les résultats obtenus autorisent tous les espoirs. Nos enfants pourront devenir bilingues tout naturellement si on leur fournit cette merveilleuse chance d'acquérir leur seconde langue à l'âge de la meilleure assimilation, soit à partir de trois ou quatre ans.

Quant aux parents, ils peuvent recourir à des méthodes intensives audio-visuelles. Royan était pour cela un parfait lieu de rencontre puisque la ville, membre de la Fédération Mondiale des Villes Jumelées a créé un remarquable outil d'enseignement intensif des langues vivantes par les méthodes audio-visuelles.

Éducation internationale

Mais c'est au moment du succès qu'un mouvement risque d'être limité par la mise en application de ses théories. Il est donc important de rappeler le sens profond de l'action de la FMVJ tel qu'il a été exposé par son Conseiller Culturel, J.M. Chevallier, Président du "Monde Bilingue". Il s'agit de promouvoir un bilinguisme non pas occasionnel ou sporadique mais un bilinguisme scolaire, c'est-à-dire un bilinguisme de masse, afin de faciliter les échanges qui constituent la base même de toute vie internationale. En effet, le bilinguisme ne peut s'appliquer à l'école et hors de l'école qu'en créant un environnement international. L'organisme capable de créer cet environnement international, c'est le "Comité de Jumelage" qui associe localement les responsables de toutes les activités de la cité et les met en contact avec leurs homologues des cités étrangères.

Le but fondamental est d'ouvrir la classique "éducation nationale" et d'en faire une "éducation internationale". L'homme bilingue est capable de mieux comprendre et de mieux se faire comprendre à cette échelle mondiale qui est maintenant celle de toutes les activités de progrès.

Le choix difficile. . .

Mais quelles sont les langues de communication universelle? Ne faut-il pas, de toute façon, revenir à un choix difficile? Le Monde Bilingue répond que l'effort à fournir ne sera consenti par tous que s'il est réellement "payant", c'est-à-dire s'il multiplie réellement les chances de communiquer par une seconde langue. L'anglais et le français sont proposés, étant bien entendu que les autres langues garderaient leur place traditionnelle dans l'enseignement.

Quel que soit ce choix, il est maintenant certain que le bilinguisme fera son chemin international, approuvé par toutes les institutions nationales et supra-nationales; mais il ne sera une acquisition définitive de notre nouvel humanisme que s'il conserve l'esprit à la fois réaliste et généreux des débuts.

La conférence était placée sous le haut patronage de l'UNESCO, de M. le Ministre français de l'Éducation Nationale et de M. le Secrétaire d'État aux Affaires Étrangères chargé de la Coopération.

11. THE CONTRIBUTION OF EDUCATIONAL ANTHROPOLOGY AND SOCIO-LINGUISTICS TO EDUCATIONAL DEVELOPMENT

(From a *Report of a Meeting of an Advisory Group of Unesco Consultants*, Paris, June 21-25, 1971)

General recommendations

National and international educational planning and development programmes should benefit from the participation of research and development specialists in educational anthropology, language planning and socio-linguistics. Substantial empirical knowledge of different socio-cultural and linguistic settings, in relation to educational development, could be contributed by such specialists, in addition to direct assistance in field projects. As noted earlier, new methods and techniques are being used and they promise to yield further positive results. Much work remains to be done and it requires international collaboration and exchange of information.

In developing countries, researchers and centres specializing in these fields are often scarce. Therefore, it would be advisable to take advantage of existing resources and institutions, stimulate and support them, and promote fellowships and the establishment of new centres, as necessary. In order to accomplish this, it is recommended that interested specialists, groups and institutions be provided with opportunities for exchanging information, and substantial support, wherever possible.

The advisory group recommends that Unesco establish a programme for anthropology and language science in educational development (ALSED). The main goal of the programme should be to encourage, sponsor and publicize anthropological and socio-linguistic contributions to educational planning and project development. The programme should assist with the formation of an *international network* of interested institutions and individual specialists for the purpose of facilitating communication and collaboration in the application of anthropology and language science to research and development in education. ALSED should seek to enhance and stimulate programmes in Member States through Unesco National Commissions, non-governmental organizations, Unesco regional offices, other regional organizations related to social science work, international research and development institutions, universities, specialized institutes, groups and individual specialists. It is desirable, as well, to establish adequate channels of collaboration within Unesco and among Unesco agencies, i.e. the Unesco Institute for Education in Hamburg, the International Bureau of Education in Geneva and the International Institute of Education Planning in Paris.

Extrabudgetary funds should be sought by the Secretariat in order to supplement regular programme allocations for ALSED projects. Appropriate fundations and institutions might wish to contribute toward the general programme budget, as well as to specific projects within the programme.

A suggested list of programme activities follows. It was recognized that the topics should be reviewed by other groups of specialists from time to time, and that much basic,

preparatory work must be undertaken in order to develop relevant projects. The programme should be long-term in scope and seek additional staff and funds in order to carry it out.

An *international directory* of individuals and institutions active in anthropology and language science in education is required for the development of the ALSED network. This directory should be prepared in 1971-1972 and disseminated in 1973. It should be revised, supplemented and re-issued in 1975.

Annotated bibliographies on anthropology and language science in education should be prepared in several languages, in order to facilitate international communication in these fields. In this, Unesco should seek the assistance of interested institutions and individual specialists. The first bibliographies should appear in 1972 and 1973. The group suggested that Unesco National Commissions assist in providing translations.

A bi-annual *ALSED Newsletter* should be prepared and distributed to the network, beginning in 1972. The newsletter should include reports, short articles, lists of research in progress and so forth. It was suggested that a *journal* be initiated in 1973-1974 and that an international board of editors be formed. Consideration of the board membership should begin in 1972, through the newsletter. The group underlines the importance of selecting candidates of high standing and of providing for adequate geographical representation, especially from developing areas. Further, ALSED should seek to organize special issues for appropriate journals in anthropology and language science, upon request.

Starting in 1972-1973, ALSED should form *consultative bodies*, a *roster* and *international committees* to facilitate the active participation of anthropologists and language scientists in educational development programme. Such work, it is hoped, would lead to the creation of *a centre* for anthropology and language science in education. External funding should be sought for such a centre, in which scholars, researchers and development experts would contribute directly to Member States and Unesco programmes. The centre would also seek to attract specialists in allied fields for further study and educational development work. It would serve as an orientation, briefing and in-service training centre for Unesco field project personnel.

The advisory group recommends the holding of *regional and national meetings* in Africa, Asia and Latin America because it recognizes the need for greater information flow and exchange of ideas among developing countries. An *international conference or meeting of specialists* in anthropology, language science and education should be convened in 1973, under the auspices of ALSED and with outside assistance. The topic for the meeting should be selected in 1972, in accordance with programme objectives.

Upon the request of Member States, ALSED should provide *advisory services* in the following activity areas:

(a) assistance to planning commissions and agencies, especially during the formulation of new educational plans;

(b) participation in national and regional seminars of economists, planners and educators;

(c) introductory seminars on anthropology, socio-linguistics and education;

(d) advanced training seminars on methodologies;

(e) assistance to universities and educational research and development centres for the training of anthropologists, language planners and socio-linguists.

In conjunction with the Unesco / United Nations Development Programme (Special Fund) projects, and upon the request of Member States, educational anthropologists, language planners and socio-linguists should join interdisciplinary teams of experts to assist in

Country programming efforts and the design, development and continuous evaluation of Unesco field projects.

The advisory group considers that long-term project assistance is especially needed, and urges the inclusion of *expert posts* in educational anthropology, language planning or socio-linguistics in Unesco regional centres for education and Unesco / United Nations Development Programme projects, including:

(a) educational research and development centres;

(b) curriculum development and materials production centres;

(c) educational planning centres;

(d) Teacher education institutions;

(e) educational media projects;

(f) literacy projects and

(g) population programme projects.

Whenever possible specialists selected should also be competent as experts in curriculum development, language education, teacher education and so forth.

The provision of *followships* is imperative in the fields of educational anthropology, language planning and language science in education, in order to increase the number of specialists in these fields. Attention should be given to assisting experts in other educational development fields to gain additional training. It must be noted that the emphasis on local training given by Unesco and Member States is vital in this connexion and that, as an adjunct to this, the international exchange of specialists ought to be encouraged through all means available.

12. THE ROLE OF LINGUISTICS AND SOCIOLINGUISTICS IN LANGUAGE EDUCATION AND POLICY

(From a *Report of a Meeting of an Advisory Group of Unesco Consultants*, Paris, July 19-23, 1971)

RECOMMENDATIONS OF THE ADVISORY GROUP OF CONSULTANTS

A. Introduction

According to Article 2 of the Universal Declaration of Human Rights: "Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in the Declaration without distinction of any kind, such as race, colour, sex, *language*[1], religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status", and according to Article 22, "Everyone, as a member of society. . . is entitled to realization, through national effort and international co-operation and in accordance with the organization and resources of each State, of the economic, social and cultural rights indispensable for his dignity and the free development of his personality". The Advisory Group affirms that the right to languages is an essential part of cultural rights and that the right to linguistic self-determination is therefore indispensable for the dignity and free development of individuals as well as of the social groups to which they belong. But it is not enough to ask for linguistic self-determination when language itself can be used as an instrument of discrimination, either deliberately or as a result of human error. Language is a means of access to economic, political and other cultural rights which should not be denied to any citizen. Nor should these very rights be defined in such a way that a speaker of a particular language does not gain access to them.

Recognizing that many peoples face serious linguistic problems, the Advisory Group considers that Unesco has the moral imperative to assist in their solution, especially since the notion of cultural rights is not only closely linked with the political right to self-determination enshrined in the United Nations Charter, but also with the universal right to education. If people have the right to the full mastery of their own language, it follows that they may demand at least initial formal education in it. In view of the complexity of linguistic behaviour and of the socio-cultural context which determines it, the realization of these aims requires careful and thorough educational improvement.

For this reason the Advisory Group welcomes the conclusions of the Advisory Group of Consultants on the Contribution of Educational Anthropology and Sociolinguistics to Educational Development (Paris, Unesco House, 21-25 June 1971). Recalling Article 1 of the Unesco Declaration on the Principles of International Cultural Co-operation (1966), the Group recommends that, within its direct mandate for educational development, the Organization assist in the solution of numerous language problems in education.

[1] Underlined by the Advisory Group.

The Advisory Group considers that the proposed programme for Anthropology and Language Science in Educational Development (ALSED) should help to meet a deeply felt, but as yet unfulfilled, need all over the world. The initial preconditions for such a programme will be to raise the problems of language within culture and education to the highest levels of consciousness in Unesco Member States ant to tackle these problems through concerted intersectorial action within the Secretariat, both at Headquarters and in the field. ALSED should give direct assistance to country programming efforts regarding language and cultural policy and planning.

B. The Unesco mandate

1. *International Advisory Board*

The Advisory Group recognizes that the sharing of ideas, approaches, information and methods, and the raising of questions regarding the formulation of language and cultural policy initiated during the meeting, needs to be maintained and amplified. An organizational provision is required to continue such exchange, on the one hand, and to provide guidance for the implementation of the Unesco programme, on the other. The research findings and strategies reviewed by the Advisory Group should stimulate further studies and exchange of experience. The creation of an *International Advisory Board* for the ALSED programme would help to fulfil these and other needed functions. Such an international board would necessarily involve participants of diverse training and disciplinary backgrounds working together on research and development in the language and socio-cultural problems of education.

2. *Meetings*

The Advisory Group recommends that Unesco launch its programme by calling a meeting of various international organizations, including funding agencies, with a concern for language and socio-cultural factors in education. The participants would discuss alternate modes of collaboration in this field. Unesco's activities in this regard should not duplicate initiatives taken elsewhere.

Subsequent meetings as might be held should centre around specific research and development problems or themes, such as creole languages and education, mother tongue problems and language policy and planning.

3. *Research*

The largest set of direct recommendations to Unesco call for the sponsoring and execution of needed research. Unesco's role would be threefold:

(a) The Advisory Group recommends the following *activities to encourage* local research:

(i) Annotated bibliographies of relevant research should be compiled and distributed;

(ii) Institutional, professional and group projects which have demonstrated effective action in research, training and other aspects of language development should be identified. Such models as have come into being at the sub-national, national, regional and international levels should be listed, evaluated and supported in appropriate ways. Information about them should be disseminated internationally;

(iii) Particularly useful *types of local research* conducted by individual scholars, institutions, university faculties, teacher training colleges, literacy projects, centres of applied linguistics and the like, as well as pilot and experimental projects, should be identified and information disseminated about them. Language development projects should be given special emphasis;

(iv) Unesco should assist in the formulation of sets of *criteria regarding* basic competencies for personnel in research for development in fields directly concerned with language and socio-cultural factors in education. Such criteria would aid local planners to make the most effective choice of personnel for research and consultancy. The possibility of identifying persons who can engage in research activities as well as teaching or administrative duties, should also be envisaged.

(b) The Advisory Group recommends that Unesco provide the following *types of contribution* to research for educational development:

(i) Unesco should consider giving modest *financial support* to local research judged to be innovative in character and of prime relevance to the ALSED programme;

(ii) Unesco should also *provide personnel* for this purpose:
— Unesco experts with requisite competencies (Special Fund projects, Unesco regional centres, etc.), should be encouraged (and authorized) to conduct sociolinguistic and anthropological research, where such work could be integrated with their current functions;
— Unesco should develop *model job descriptions* under such headings as language education consultant, linguistics consultant, socio-linguistics consultant and language planning consultant. These should cover fully the qualifications and experience to be expected of such consultants in school and out-of-school education, literacy, research and development programmes.

(c) In addition to identifying local research activities and groups, and aiding them directly through the provision of funding and personnel upon request, Unesco should *initiate selected research projects*, with an emphasis on cross-cultural comparison and the utilization of effective and up-to-date research methodologies.

4. *Gathering and dissemination of information*

The Advisory Group urges Unesco to set up an *ALSED network* in order to encourage the collection and dissemination of such information as might be mutually beneficial to members of the network. The following activities are recommended in this connexion:

(a) publication of studies on language policies and their implications;

(b) provision of information on effective research models;

(c) preparation and distribution of:
- a list of research sponsors,
- a roster of consultants,
- translations of significant writings,
- trend papers,
- an international lexicon of sociolinguistic terminology;

(d) collaboration with journals and other professional groups;

(e) preparation of a *Newsletter* to facilitate communication within the network;

(f) circulation of an annual progress report to the members of the Advisory Group and other participants in the ALSED network.

5. *Training and fellowships*

The Advisory Group recommends clear definition of the training required for local personnel who will undertake language and sociocultural research and development programmes.

In order to meet these training needs, the following possibilities should be explored:

(a) regional and international fellowships for advanced training;

(b) special training seminars and local in-service training organized by major research centres for the benefit of language researchers, planners and other personnel;

(c) in-service training in sociolinguistics, educational anthropology and language education and planning for Unesco experts in literacy and education programmes;

(d) training of local personnel in Unesco / UNDP (Special Fund) projects with the assistance of language researchers and planners;

(e) training of local teacher assistants;

(f) raising of extra-budgetary funds to develop language education and planning programmes.

6. *Curricula and materials development*

Unesco should encourage the adaptation of curricula and materials (among them new audio-visual aids) to the changing needs of instruction in mother tongues and teaching in multilingual settings. Care should also be taken to consider not only the technical capacities of modern teaching aids, but also their use within any given cultural context. The Advisory Group therefore recommends the following types of activities:

(a) development and adaptation of curriculum, with production of related materials, in local institutions;

(b) review of work concerned with the development and adaptation of curriculum, in order to ascertain whether or not local needs and expectations are being given proper consideration;

(c) description of relevant experiments in teaching (literacy, etc.), utilizing modern teaching media the use of which is well adapted to local contexts.

7. *International Centre*

The Advisory Group recommends the setting up of an International Centre to initiate a full programme of research and development on language problems within the wider sociocultural context. The Centre should seek to develop interdisciplinary collaboration while stressing the core area of language science and educational anthropology. In addition, it would serve as a link between institutions, other international organizations, researchers and project personnel in Unesco Member States.

8. *Unesco programme requirements*

In order to carry out the above programme, Unesco must increase the budget, staff and facilities at present provided for the preparatory stages and seek substantial extra-

budgetary funds to buttress and complement its Regular Programme allocations, especially with respect to the development of field projects and to the establishment of an International Advisory Board and an International Centre.

C. Recommendations to Member States

The re-formulation of the Unesco mandate in language policy as a part of overall cultural and educational policy, which the Advisory Group has recommended in section B above, should enable Unesco to assist Member States more effectively with their respective language problems. It must be stressed that, since Unesco responds to requests of Member States, the Organization should seek to help countries to define as well as meet their needs.

The Advisory Group therefore addresses itself to national authorities, scholars, planners and administrators in Member States and requests that they give the problem of language the highest priority in their countries. Member States are urged to invest more resources in programmes of research for language development. Language policy should be integrated with cultural, educational, and economic policies. Since language and cultural policy decisions involve political as well as technical factors and financial commitments and are determined by peoples and governments, the Advisory Group does not recommend a particular policy approach nor a particular planning outline for Member States to follow, nor does it invite Unesco to do so. The rôle of advisers should be to study local, subnational and national contexts, assist in language planning and project development and point out the implications of alternative choices.

Many problems arising from linguistic and cultural differences between peoples are most acutely felt in education. For this reason the reform of educational systems should include measures to tackle such difficulties.

The Advisory Group identifies a number of important topics which should receive particular attention in Member States:

1. *The formulation of language policies and plans*

(a) Assessment of objectives and needs of language and cultural groups within a nation;

(b) Preparation of multi-language models for policy planning;

(c) Study of problems posed by linguistic differences as factors in political conflict, and the rôle of the educational system in such situations;

(d) Review of cultural, linguistic, educational and political effects of legislation concerning national languages;

(e) Linguistic status and use of creoles, pidgins and other dialects.

2. *Data required for language planning*

(a) Surveys of institutions conducting research and development activities on language;

(b) Inclusion in national censuses of adequate sections on language distribution and use;

(c) Language surveys and sociolinguistic profiles;

(d) Socio-linguistic and anthropological research on attitudes about language, objectives, needs, and interrelationships between language change and social change.

3. *Language research and development*

(a) Linguistic research in all language development programmes;

(b) Language problems in literacy teaching, especially in the context of groups who speak languages as yet unwritten;

(c) In certain countries, research oriented toward production of the following tools for language development:
- scientific descriptions of language;
- dictionaries;
- practical grammars;
- collection of oral traditions;
- development of educational materials.

4. *Language in education*

(a) Development of language proficiencies in:
- languages of local use;
- languages of nation-wide communication;
- languages of world-wide communication.

(b) Adaptation of curricula, teaching materials and teaching procedures to different linguistic and cultural settings;

(c) Production of educational materials in unwritten languages;

(d) Experiments, evaluation and pilot application of modern audio-visual media, making the fullest and most effective use of local traditions;

(e) Training of teachers and teacher educators as practitioner-observers of linguistic and socio-cultural problems;

(f) Cognitive and affective factors and classroom behaviour involved in the teaching and learning of the mother tongue and of second or third languages;

(g) Brain research and psycholinguistic studies on processes of first language learning;

(h) The changing of group and language identification, as well as communicative competence, which may accompany the learning and adoption of second and third languages;

(i) Evaluation of innovative language teaching experiments in monolingual and bilingual programmes.

13. VOCATION NOUVELLE ET RÔLE DES VILLES ET DES RÉGIONS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION BILINGUE

(Extrait des *Actes du Colloque International d'Aoste*, 27, 28, 29 mars 1972)

RÉSOLUTION CONCERNANT L'ADJONCTION À LA DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME, DU DROIT DE L'HOMME À L'ÉDUCATION BILINGUE

Exposé des motifs:

Les droits de l'homme qui fugurent dans la Déclaration universelle des Nations Unies ne sont contestés nulle part même si dans la pratique ils ne sont pas toujours respectés comme nous le voudrions.

Il en est de même en ce qui concerne la Charte de l'Enfance promulguée également par les Nations Unies lors d'une de leurs Conférences.

Cependant, on peut s'étonner de certaines lacunes de cette Charte, notamment à l'article visant le droit à la libre circulation des hommes et des biens, qui n'est accompagnée d'aucun moyen permettant la jouissance effective de ce droit: à quoi sert, en effet, cette libre circulation si les intéressés n'ont aucune possibilité de communiquer par le langage?

L'égalité des droits à sa culture nationale reconnus à tout homme est singulièrement amoindrie dans son application lorsqu'il s'agit de populations de pays en voie de développement, lesquelles sont à la recherche de leur unité linguistique.

L'égalité des droits à sa culture particulière, à l'intérieur d'une Nation, reconnus à tout homme souffre du même amoindrissement.

D'autre part, pendant les dernières décennies des progrès considérables dans l'enseignement des langues vivantes ont été accomplis, pour des raisons diverses: nécessité accrue de la communication, efficacité de l'enseignement traditionnel, évolution économique et culturelle, avec les échanges qui en découlent.

Cependant, ces progrès paraissent encore insuffisants, et surtout très inégaux et dispersés, selon les besoins et ambitions individuels de chaque pays. Ce qu'ils ont en commun, c'est la durée exagérément longue nécessaire à leur application. Que chacun se souvienne du nombre d'heures consacrées à l'enseignement d'une langue vivante, temps jugé insuffisant — avec raison — par les professeurs, mais qui est considérable par rapport aux autres matières enseignées.

— *Par ces motifs*, il a été jugé utile d'élaborer une méthode n'impliquant aucune perte de temps et qui serait le "parallélisme linguistique", pratiqué dès le plus jeune âge, que nous appelons pour plus de commodité: *éducation bilingue*.

Dès 1968, à l'occasion de l'Année Internationale des Droits de l'Homme, la Fédération Mondiale des Villes Jumelées-Cités Unies (FMVJ) a formulé un projet d'adjonction à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, projet notamment approuvé par le Gouvernement Régional de la Vallée d'Aoste et par le Président de la République du Sénégal, M. Léopold Sédar Senghor.

Ce projet était le suivant:

"Au bénéfice de la communauté humaine et de la compréhension entre les peuples, toute personne a droit à une éducation bilingue à savoir:

1) droit à la connaissance approfondie de la langue maternelle;

2) droit à la connaissance utile d'une langue de communication mondiale, qui, par-delà la culture nationale qu'elle reçoit et doit recevoir, lui permette de participer pleinement et directement à la culture mondiale et au dialogue universel."

Le Colloque d'Aoste réaffirme son attachement à ce droit fondamental et son désir de voir ce droit explicitement inscrit parmi les Droits de l'Homme.

14. DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

(Extrait du *Rapport d'un Colloque Canada / Unesco*,
Ottawa, 25-30 septembre 1972)

RÉFLEXIONS SUR LE COLLOQUE

1. Sélim Abou (*Beyrouth, Liban*)

Il n'est sans doute pas moral de se réjouir du malheur des autres. Mais il n'est pas interdit de se consoler de ses propres malheurs en constatant qu'ils sont peut-être moins graves que ceux des autres. Il n'est probablement pas un seul participant à ce colloque qui n'ait, à un moment ou l'autre, éprouvé le soulagement d'écouter l'exposé d'une situation culturelle et linguistique qui, sous certains aspects au moins, pose des problèmes plus aigus, plus complexes, plus malaisés que les siens propres. Le malheur ne réside évidemment pas dans la diversité elle-même, mais dans la difficulté des solutions à apporter à chaque situation particulière. L'ambition du colloque n'était certes pas de fournir des recettes pour chaque cas particulier, mais de fonder un certain nombre de principes qui permettent à chacun de nous de mieux comprendre, par comparaison différentielle, la politique linguistique et culturelle en cours dans son propre pays et, dans la mesure où sa situation le lui permet, d'éclairer les options et les décisions.

Dans un premier moment, je l'avoue, le colloque pouvait déconcerter le spécialiste à cause de l'allure plus parlementaire que technique des exposés et des débats. Mais je pense que, dès le deuxième jour, les spécialistes avaient perçu l'intérêt d'être confrontés aux hommes politiques, aux administrateurs, aux fonctionnaires, et par leur intermédiaire, d'apprendre à quels problèmes économiques, sociaux et politiques peut se heurter concrètement l'application des théories et des doctrines les mieux élaborées sur la diversité culturelle et linguistique.

Si en guise de bilan, je devais énoncer, à mes risques et périls, quelques-uns des principes majeurs qui se sont dégagés des travaux des commissions I et II auxquelles j'ai participé, je dirais ceci:

En matière *culturelle*, la diversité, dans le pays où elle existe, ne doit pas être considérée comme un mal nécessaire mais plutôt comme un bien de civilisation à promouvoir. Ce principe tire sa force du droit de tout homme à vivre dans et par sa culture, mais le droit lui-même tire sa force d'un argument à contrario; à savoir que la répression d'une culture donnée entraîne nécessairement le dépérissement psychologique et moral du groupe concerné et parfois même, comme on l'a vu hélas dans le cas de certaines tribus indiennes, sa disparition physique.

Plus positivement, la diversité culturelle peut être, au niveau d'une société nationale, le facteur d'une culture de synthèse sans cesse en voie de formation à partir des divers courants culturels en présence sur le territoire. Ce qui se donne alors, ce qui se livre, c'est un mouvement dialectique où les différences culturelles contribuent à la formation de

modèles de comportement et de pensée communs et où, à l'inverse, ces modèles de comportements et de pensée communs engendrent de nouvelles différences. Il y a là, pour les états affectés par la diversité culturelle, une vocation distincte de celle des états culturellement homogènes. Dans les états culturellement homogènes, la cohésion de la communauté et la conscience nationale sont plus immédiates. Mais on sait aussi avec quelle facilité la conscience nationale peut alors s'identifier par les traits distinctifs de sa culture. L'histoire des nationalismes européens, nous le savons tous, n'est pas dépourvue de ces retombées dans le racisme ou l'intolérance religieuse, où la langue prend tout à coup valeur de symbole sacré et devient presque l'objet d'un culte. Au contraire, dans les états culturellement hétérogènes ou marqués par la diversité, les facteurs de cohésion se heurtent sans cesse à des facteurs de scission, et le développement de la conscience nationale, au niveau de l'état, ne peut être que le dépassement constant et laborieux des allégeances communautaires particulières. En contrepartie, et c'est peut-être là l'avantage, ces états, comme tels, ne peuvent, quand bien même ils le voudraient, céder aux tendances négatives du nationalisme.

La diversité culturelle ne peut cependant être un facteur d'enrichissement et de développement qu'à deux conditions: premièrement, que soit évité, de la part des hommes au pouvoir, la tentation de la manipuler comme un instrument de conflit entre les communautés, dans le but de diviser pour régner; deuxièmement, que soit établie une infra-structure économique susceptible d'assurer aux membres de toutes les communautés en présence des chances égales d'accès aux sciences et aux techniques, c'est-à-dire au progrès.

Illimitée en principe, l'ampleur de la politique en matière de diversité culturelle rencontre dans la pratique nombre de limitations dûes aux variables de chaque situation particulière. L'état ne peut traiter la diversité culturelle de la même manière dans les nations composées de deux ou trois communautés vivant sur pied d'égalité et dans les nations composées d'une communauté dominante et de plusieurs minorités. De plus, dans ce dernier cas, son attitude varie nécessairement en fonction du volume de chaque minorité évalué en chiffres absolus et en chiffres relatifs, ainsi qu'en fonction de l'origine de cette minorité, minorité autochtone ou minorité d'immigrants. Ce qui se propose donc à chaque état, c'est toute une gamme d'attitudes allant d'une politique positive de promotion de la diversité culturelle, régissant et réglementant tous les aspects et les secteurs d'expansion de cette diversité, jusqu'à une politique de tolérance active laissant à chaque minorité la possibilité de pourvoir à ses propres besoins en matière d'institutions, et lui apportant, dans la mesure du possible, aide et encouragement. Enfin, quelle que soit la ligne de conduite adoptée, le coût d'une politique de la diversité est tel que l'état, surtout dans les pays en voie de développement, se trouve handicapé par ses possibilités budgétaires limitées. Mais cette limitation est aussi ce qui oblige l'état à opérer des options et à établir des priorités.

En matière de diversité *linguistique*, c'était le thème de la deuxième commission, les principes qui se sont dégagés de nos débats, m'ont paru beaucoup plus simples, malgré une diversité beaucoup plus grande des points de vue et des situations particulières. Presqu'à l'unanimité, les participants ont reconnu que rien, dans la nature de la pensée ou du langage, ne s'oppose à l'acquisition et à l'usage simultanés de deux, voire de trois langues. Si donc les expériences bilingues ou trilingues laissent souvent à désirer, c'est en raison de facteurs étrangers et à la pensée et au langage. Pour nous en tenir à l'expérience bilingue, il est évident qu'elle est vouée à l'échec si les méthodes utilisées sont inadéquates, si l'enfant est inégalement motivé à apprendre les deux langues, si l'une des deux langues est socialement ou culturellement dévalorisée par rapport à l'autre, si l'une des deux langues apparaît comme celle du groupe dominant et l'autre comme celle du groupe dominé, enfin, si l'une des deux langues est traitée comme une séquelle du colonialisme à éliminer dans un proche avenir. Au contraire, si les méthodes sont sans cesse perfectionnées en fonction des recherches expérimentales en cours, si l'enfant trouve intérêt à des titres divers à apprendre les deux langues, si à ces deux langues sont assignées des fonctions également valorisantes bien

que différentes, si les rapports entre les deux langues ne coincident pas avec des rapports sociaux de domination, enfin si la conviction de la majorité est que le bilinguisme, quelle que soit l'origine de la deuxième langue, peut contribuer à la formation d'une culture de synthèse originale, alors le bilinguisme ne peut plus tomber sous les accusations dont on a parfois tendance à l'accabler et l'expérience bilingue peut s'étendre avec succès à grande échelle. En 1957, un Canadien écrivait cette phrase: "Quand un peuple est majeur, le bilinguisme cesse de lui apparaître comme une tare, c'est une ascension sur l'échelle des valeurs culturelles".

Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs, voilà, brièvement formulés, quelques-uns des principes que j'ai personnellement retenus de ces six jours de travail. Sans doute, leur application intégrale est une utopie. Mais sans utopie, c'est-à-dire sans un idéal qui règle la conduite, je pense qu'il n'y a pas de politique véritablement humaine. C'est qu'il nous faut sauver et promouvoir, à un moment où la civilisation mondiale semble menacée d'une mortelle uniformité, c'est la différence culturelle, non pas le *contenu* historique et contingent de la différence qui est voué à changer nécessairement, mais la *forme* de la différence qui permet à chaque groupe et à chaque individu de sauvegarder le sentiment vital de son identité et de se sentir chez lui sur la terre des hommes. Si la nation moderne se définit par la volonté d'une population, quelle que soit la diversité dont elle est affectée, de vivre ensemble et de mettre en commun ses richesses culturelles, plus que tout autre pays, il me semble, le Canada nous aura donné à tous l'exemple de la bonne volonté politique. Les efforts constants que les hommes politiques, les administrateurs, les professeurs et les chercheurs canadiens dépensent, pour promouvoir à la fois avec discernement et courage la diversité culturelle et linguistique, indiquent ce pays comme un point de référence et un modèle. C'est de cela surtout que je voudrais, au nom de tous les participants et en mon nom propre, remercier la Commission nationale pour l'Unesco et le Conseil des Arts, remercier aussi tous nos hôtes canadiens qui, dans les salles de conférence et au secrétariat, ont assuré le succès de ce colloque.

2. F. Olu Okediji (*Ibadan, Nigéria*)

Selon la tradition africaine, j'aimerais commencer par remercier notre hôte, la Commission canadienne pour l'Unesco, d'avoir organisé cette conférence. Je pense que le thème en est extrêmement important et que ce genre de sujet est trop rarement traité dans un contexte international. Au cours de mon exposé, j'étudierai tout d'abord les temps forts de la conférence, tels que je les ai perçus dans les commissions I et IV; ensuite, j'aborderai, sans vouloir offenser personne, les faiblesses et les insuffisances que j'y ai vues et je suggérerai certains moyens d'améliorer les futures conférences de cette nature; enfin je vous exposerai certaines idées sur des activités qui pourraient servir de prolongement à la conférence.

Pour moi qui suis Nigérien, — et je crois que je peux parler au nom d'autres nations africaines — la diversité culturelle est une donnée inéluctable. L'histoire de l'Afrique a voulu que de nombreux groupes ethniques se soient trouvés divisés par les frontières politiques imposées par la colonisation. En conséquence, il nous a fallu essayer de créer de nouveaux groupements politiques à partir de groupements traditionnels. Que nous le voulions ou pas, la diversité est là, et il ne nous reste plus qu'à trouver les moyens de la conserver tout en améliorant la qualité des relations entre les groupes.

La diversité culturelle porte toujours en elle le germe du démembrement — état qu'aucun gouvernement au monde ne saurait accepter. Je crois qu'en Afrique, nous vivons constamment sous la menace d'un tel démembrement, surtout lorsque certains groupes ethniques particuliers ont accès au pouvoir, à l'éducation et aux ressources matérielles, et qu'ils reçoivent un appui de puissances étrangères. Lorsque ce genre de situation se présente dans

un pays, le gouvernement doit trouver les moyens de contrôler cette tendance au morcellement. Malgré tout, la diversité culturelle n'interdit pas nécessairement l'unité.

On peut dire au départ qu'il y a deux types de relations entre l'unité et la diversité culturelle et je pense que des pays comme le Zaïre et sans doute le Nigéria essaient de trouver une position moyenne entre ces deux extrêmes. Le premier type consiste en un gouvernement qui s'efforce de préserver la diversité culturelle. Cela implique une structure fédérale dotée d'un organisme central puissant, dans laquelle certaines prérogatives et certaines responsabilités sont dévolues aux Etats tandis que d'autres sont réservées au gouvernement central. Il s'agit là d'un modèle utile en termes d'expérimentation, mais il risque de devenir impraticable à moins que les chefs ne soient consacrés à l'idéal de diversité culturelle et en acceptent les implications, et qu'ils soient capables de renoncer à l'obsession habituelle de la réussite personnelle, pour se consacrer à la réussite collective. L'autre modèle ne reconnaît nullement la diversité culturelle mais oeuvre en vue de l'uniformité totale et parfaite. La plus grande partie du pouvoir est dévolue au centre et, petit à petit, se développe un gouvernement autoritaire et centralisé. Je ne veux certes pas décider lequel de ces deux modèles serait applicable ou lequel serait le plus utile dans différents pays africains, mais il me semble que nous nous trouvons en présence de ces deux modèles et que nous avons la responsabilité morale d'en faire l'expérience et de voir comment nous pouvons arriver à une diversité culturelle de haute qualité. Permettez-moi seulement d'ajouter que ces deux modèles n'épuisent pas les possibilités.

Pour ce qui est de l'orientation politique, je pense qu'il n'y a pas de règle infaillible applicable à la diversité culturelle. Toute ligne politique ne peut émerger que d'un dur travail de recherche. M. Dunton m'a informé qu'on envisage, au Canada, de créer un centre de recherche consacré aux affaires canadiennes. L'un des buts du centre sera d'étudier en profondeur l'ethos culturel des différents groupes ethniques au Canada, pour trouver les moyens d'en préserver certains aspects, et pour étudier également comment ces coutumes ont changé, dans le contexte d'un gouvernement fédéral. Dans la plupart des pays d'Afrique existent actuellement des Instituts d'Etudes africaines, mais qui sont surtout orientés vers le folklore, les danses et autres formes d'expressions. Même si ce sont là des aspects importants de la culture, nous devons les dépasser pour nous mettre à étudier très soigneusement et de manière très approfondie l'ethos des différents groupes ethniques de notre société, pour voir quels sont leurs caractéristiques communes, leurs différences, ou encore quelle sorte de structure fédérale élaborer pour dégager ce qu'il y a de meilleur dans ces groupes culturellement variés.

Une autre question qui m'a parue très importante est la suivante: "Est-ce que la diversité culturelle peut constituer un obstacle au développement?", mais je ne suis pas sûr que nous ayons défini ce qu'est le développement. Nous avons souvent tendance à considérer ce dernier du point de vue des sociétés fortement industrialisées. En d'autres termes, nous prenons exemple sur ces sociétés, nous parlons d'importer des machines dans nos différentes sociétés, en assumant bien souvent que la seule possession de ces machines fait de nous des sociétés soi-disant "développées". Il n'est en rien. Le seul fait d'importer des machines n'implique pas que celles-ci s'intègrent à notre structure sociale. Or le développement doit être global et évolutif. Il faut étudier jusqu'à quel point les institutions de chaque société sont viables et comment elles peuvent répondre aux exigences des collectivités qui composent ces sociétés. Nous devons considérer le développement comme une entité globale qui est en même temps un processus dynamique, et les institutions doivent être souples, pour répondre aux besoins de la population. Si nous acceptons cette définition, alors, je ne pense pas que la diversité culturelle puisse faire obstacle au développement.

D'après les discussions que nous avons eues à la commission IV sur les groupes dominants et les groupes minoritaires, il me semble que nous pouvons approfondir davantage la nature et la portée des relations interculturelles entre ces groupes. Il faudra d'abord définir

certains critères pratiques permettant de distinguer un groupe dominant d'un groupe non dominant. Une fois cette distinction faite, on pourra pousser plus loin l'analyse, en étudiant dans quelle mesure la relation entre les deux est caractérisée par une inégalité d'accès aux possibilités, dans l'ensemble du régime. Une telle situation indiquera des zones de conflit entre les différents groupes ethniques, les différentes classes sociales, sectes religieuses ou autres qui constituent la société. Dans l'intérêt de l'efficacité de la politique, il faudrait dans ce cas trouver un compromis politique qui permette de remédier à cet accès inégal des divers groupes (en particulier des groupes non dominants ou minoritaires) aux possibilités offertes dans cette société. Une telle action réduira évidemment les zones de conflit tout en enrichissant la diversité culturelle.

Cette première partie de mon exposé, à cette séance de clôture, a donc porté, pour les besoins de la synthèse, sur les points forts de la conférence. Je vais maintenant essayer, en toute humilité, de mettre en lumière, mais d'une façon constructive, les faiblesses de notre conférence.

La première que je remarque est que les documents de travail étaient dans l'ensemble trop généraux. On est passé trop rapidement à l'élaboration de théories de la diversité culturelle, ce qui a eu pour corollaire la formulation prématurée de recommandations quant à l'action politique. Deuxièmement, dans certaines des commissions, d'importantes questions ont été soulevées, qu'on n'a pas approfondies. J'ai constaté une tendance générale à l'éparpillement dans toutes les directions. Il peut être extrêmement utile de laisser la discussion se développer librement, mais en même temps, lorsqu'une question surgit, je pense qu'il faut s'efforcer de la mener à sa conclusion logique. La quatrième commission a cependant essayé au maximum d'étudier de manière exhaustive quelques thèmes spécifiques et nous avons de cette façon défini quelques principes capitaux qui peuvent, à mon avis, s'appliquer à différents groupements nationaux.

Troisièmement, pour une conférence de cette importance, il aurait été très utile de disposer d'études de cas décrivant différents types de relations entre groupes inégaux. Ainsi, nous aurions eu avantage à avoir des études de cas portant sur les pays où la diversité culturelle est problématique, ou sur ceux où elle est encouragée avec d'assez bons résultats. Par exemple, sur des pays comme le Nigéria, l'Afrique du Sud, le Zaïre, la Yougoslavie, l'U.R.S.S., la Rhodésie, etc. A propos du Canada, il sera intéressant de connaître comment les représentants des communautés indiennes ou esquimaudes à une conférence comme celle-ci perçoivent leur statut vis-à-vis des Canadiens anglophones ou francophones. Ces études de cas auront l'avantage de nous fournir des renseignements de première main sur la complexité de la diversité culturelle et sur les programmes politiques mis au point par divers pays, pour faire face au problème.

Je voudrais faire une dernière remarque au sujet des activités qui suivront la conférence. Dans la plupart des conférences internationales, une fois les participants dispersés, tout est fini. J'espère qu'il n'en sera pas ainsi de la présente conférence. J'espère qu'on en rédigera les procès-verbaux pour les distribuer à nos différents gouvernements, aux établissements d'enseignement supérieur, ainsi qu'aux participants eux-mêmes, afin qu'ils servent de base aux travaux futurs. Et enfin, j'ai l'intention, en ma qualité d'universitaire travaillant au Nigéria, de m'efforcer d'influencer mon gouvernement pour qu'il organise une conférence de ce type, centrée sur les pays africains.

3. **Romila Thapar** (*New Delhi, Inde*)

Je dois avouer qu'en arrivant ici pour assister à la conférence, j'étais plutôt sceptique. D'une part, je trouvais le thème trop vaste et trop général pour qu'il puisse en sortir quoi que ce soit de concret et d'autre part, je croyais que les problèmes que nous devions abor-

der, dans nos domaines respectifs, et que les expériences dont nous devions parler, étaient de nature trop particulière pour avoir le moindre sens dans une grande assemblée. Je suis revenue depuis de mon scepticisme car cette conférence m'a ouvert des horizons nouveaux et m'a permis de mieux comprendre le problème de la diversité culturelle.

J'ai pu constater que chacun connaît bien les façons traditionnelles de considérer la diversité — c'est-à-dire la diversité culturelle au stade du prénationalisme — et je prends conscience à présent qu'il s'agit en fait d'un problème qui ne se limite pas à certaines catégories particulières de pays, mais qu'on retrouve actuellement à peu près partout. J'imagine que si, dans un millier d'années, les historiens devaient rechercher les caractères communs des civilisations du milieu du vingtième siècle, il leur faudrait sans doute reconnaître que la diversité culturelle figure parmi ces traits. Mais ce qui est intéressant également, c'est qu'à notre époque de post-nationalisme, (ici j'entends tous les pays de l'ancien, du nouveau ou du tiers monde) la question se pose dans un contexte entièrement différent du contexte historique auquel nous sommes habitués. C'est pourquoi je pense que cette conscience de la diversité culturelle que nous manifestons actuellement, tant au sein même de chaque pays que sur le plan des relations internationales, peut réellement contribuer à nous faire mieux comprendre les problèmes. J'aimerais, si vous me le permettez, énoncer quelques idées sur la façon dont nous pourrions approfondir notre connaissance.

Tout d'abord, il faudrait tenter d'identifier, dans toute analyse ou étude, les vraies différences qui séparent les groupes culturels. Nous avons les uns vis-à-vis des autres des préjugés qui sont en partie historiques et en partie contemporains et dont l'étendue dépend d'un certain nombre de facteurs. Je pense qu'il est important que nous prenions le temps d'examiner dans quelle mesure ces préjugés sont justifiés, ou si les différences sont attribuables à d'autres facteurs. Deuxièmement, j'aimerais qu'on découvre les véritables disparités qui séparent les groupes et qu'on établisse s'il s'agit vraiment de différences culturelles ou si la culture sert de prétexte pour dissimuler en quelque sorte des inégalités plus flagrantes, de nature politique ou économique. Troisièmement, je ferais une distinction très nette entre l'usage que les différents groupes font de la culture. Ici encore, je voudrais insister sur la nécessité de se demander si un groupe se tourne vers son identité culturelle pour mieux s'organiser, pour mieux s'identifier, en vue de se préparer à agir (c'est le cas des minorités qui s'organisent pour tenir tête à la majorité), ou si, au contraire, il se tourne vers sa culture comme pour éviter les affrontements et l'action concertée, en une sorte de capitulation passive. Je pense qu'il faut étudier, beaucoup plus attentivement que nous ne l'avons fait jusqu'à présent, les raisons qui poussent les groupes à se préoccuper de leur identité culturelle.

Il est un autre aspect essentiel de la question dont je n'avais assurément pas saisi toute l'importance avant que nous ne l'approfondissions au cours de nos discussions et c'est celui des situations de conflit qui existent entre les groupes. Je voudrais que nous tentions de les envisager carrément. Nous avons tous tendance, dans nos différents pays et nos différentes cultures, à minimiser les tensions et les conflits, à passer sous silence les facteurs qui aboutissent à ces conflits. Mais j'estime qu'il serait beaucoup plus réaliste d'étudier de très près les raisons de ces tensions et de ces affrontements. Nous connaissons tous la conclusion logique des tiraillements et des conflits culturels et nous ne voulons pas que les choses en arrivent à cette extrémité. Il semblerait donc utile, pour faire suite à cette conférence, d'entreprendre certaines études de cas, sur des situations de conflit entre des groupes, en vue d'en faire une analyse aussi complète et aussi minutieuse que possible. En pareil cas, je proposerais qu'on invite des chercheurs de pays en voie de développement à étudier des situations qui se présentent dans les sociétés d'abondance, car, je pense que les tensions observées dans ces pays pourraient nous éclairer sur certaines idées que nous avons, dans les pays en voie de développement, sur le progrès, le développement, l'expansion économique et ainsi de suite.

Comme mes deux collègues l'ont dit précédemment, toute action inter-culturelle doit tendre à doter la société d'une infrastructure qui ne prive pas le citoyen des moyens ou des occasions indispensables à son épanouissement personnel. A ce propos, un certain nombre de points n'ont pas été suffisamment approfondis et pourraient faire partie de toute nouvelle étude du problème. D'abord, la rénovation de nos établissements d'enseignement, et par là je n'entends pas la création de nouvelles écoles, d'écoles supplémentaires, mais bien la rénovation de la matière enseignée. Ce qu'on enseigne chez divers groupes culturels, dans quelle mesure les préjugés culturels sont-ils propagés par l'éducation, jusqu'à quel point conviendrait-il d'uniformiser l'enseignement? Ensuite, il y a la question des possibilités d'emploi — les conflits qui surgissent quand un groupe se sent menacé, disons par exemple, par les immigrants, ou lorsque les possibilités d'emploi sont rares pour un certain groupe ethnique. En outre, dans un contexte de diversité culturelle, il est d'importance capitale qu'il y ait des débouchés pour toute personne qui désire travailler.

Une autre question qu'il conviendrait de discuter est celle des systèmes juridiques. Y a-t-il des inégalités dans ce domaine? Quel effet ces inégalités ont-elles sur la façon dont un groupe conçoit sa propre identité? Une autre question dont on ne parle généralement pas parce qu'on suppose qu'elle est, au moins théoriquement étrangère au sujet, est celle de la neutralité de la loi et des forces de l'ordre. Les responsables de la loi et de l'ordre sont-ils toujours impartiaux en cas de conflit, ou bien ont-ils eux aussi tendance, peut-être inconsciemment, à prendre position, et dans ce cas, quelles en sont les conséquences?

Il va sans dire qu'on peut examiner ces différentes questions au niveau des groupes culturels d'une même nation, mais on peut aussi les étudier au niveau des relations entre nations. A ce propos, je pense que l'éthique du développement, sur laquelle une des commissions a insisté, est de toute première importance. Les principes de la nation qui donne, la reconnaissance par le pays donateur que ses dons entraînent des changements chez le pays qui reçoit, et la conscience, de la part de la nation assistée, que cette aide oriente sa société dans une direction particulière, sont des points qu'il faudrait approfondir beaucoup plus que nous ne l'avons fait jusqu'ici.

Si vous me permettez de terminer sur une note très personnelle, et de faire état de mes intérêts professionnels, je puis vous dire que je ne m'inquiète pas trop de l'avènement d'une technologie uniforme. L'un des faits les plus frappants de certaines périodes reculées de l'histoire c'est que, chose assez étrange, même si certaines époques présentent des technologies identiques, — on est étonné par exemple de la similitude entre les techniques du bassin oriental méditerranéen et celles du Nord de la Chine, au cours de premier millénaire avant Jésus-Christ — les civilisations qui en sont issues sont malgré tout totalement différentes. La raison en est, je pense, que chaque civilisation est le produit de l'interaction de plusieurs cultures et que la culture est en perpétuelle évolution. C'est peut-être là l'aspect le plus positif d'une étude des problèmes du vingtième siècle à la lumière des périodes antérieures.

4. Paul M. Lemaire

Les débats du Colloque ont apporté des éclairages intéressants sur plusieurs aspects de ces problèmes difficiles que sont les relations inter-culturelles, la créativité culturelle et la politique culturelle, à l'intérieur d'Etats multiculturels. Cependant, les échanges n'arrivaient pas toujours à éviter l'ambiguïté parce que, à notre avis, il n'y avait pas eu d'entente préliminaire sur deux points capitaux: l'"économie" d'une culture collective ou son régime d'existence historique, les relations dialectiques entre culture collective et culture individuelle.

Comment s'élabore et se perpétue une culture collective? Elle n'est pas vécue d'abord

ni principalement à travers des comportements extérieurs, mais à travers des opinions et des attitudes. Si on analyse une culture collective, par exemple la culture française ou la culture québécoise, au niveau des opinions et des attitudes, on se rend vite compte qu'elle est profondément conservatrice dans son noyau central, qu'elle ne change que difficilement et lentement, même si les comportements extérieurs varient beaucoup plus facilement dans un monde technicisé comme le nôtre. L'attitude des Français à l'égard de l'école, de la famille, de la femme, de l'Eglise, de la Patrie, n'a guère varié depuis Napoléon, même si la France a connu divers régimes politiques.

Une culture collective est largement partagée de façon similaire par divers sous-groupes (groupes socio-professionnels, groupes d'âge, etc.) fort différenciés entre eux; les ouvriers et les cols blancs d'une communauté auront à peu près les mêmes opinions et attitudes à l'égard de la famille, de l'école, etc. Pourquoi en est-il ainsi? Une culture collective est un héritage transmis dans les cellules primordiales d'une société; en Occident, ces cellules sont la famille, l'école, l'église. L'idée de culture est inséparable de l'idée de tradition, au sens de transmission automatique et systématique de valeurs et d'attitudes, d'où l'expression courante et presque tautologique: "tradition culturelle".

Au surplus, une culture collective, même si elle ne peut s'affirmer qu'à travers un certain pouvoir politique, est largement indépendante d'un ordre politique particulier, qui ne doit pas être confondu avec le système social structuré et symbolisé par la culture. Une culture et le système social qu'elle accompagne demeurent à peu près identiques à travers divers ordres politiques successifs, à moins qu'une "révolution culturelle" ne tente de briser ce lien et de le rebâtir autrement.

Cette permanence ne signifie pourtant *pas* qu'une culture collective soit perçue par la majorité de ses participants comme un système cohérent, même si tel fût son statut à une époque passée. A travers les électrochocs que leur assène la technique actuelle, les cultures contemporaines perdent leur cohésion et les articulations symboliques qui structuraient leurs différentes parties; ces cultures se fragmentent aujourd'hui et leurs participants, tout en restant attachés à certains de leurs éléments, n'arrivent plus à leur trouver un fondement et une justification dans une idéologie commune et un système social vraiment communautaire. Les cultures occidentales sont vécues aujourd'hui comme des corps désarticulés, menacés et menaçants, et non plus comme des totalités sécurisantes; les participants à ces cultures en ressentent un profond malaise.

On parle donc à juste titre, par exemple, du "malaise de la culture occidentale", de la "crise de la culture américaine". Des penseurs, comme Husserl, Jaspers, Heidegger et d'autres, parlaient déjà de cette crise de la culture il y a plus de cinquante ans; la nouveauté, c'est que l'état de crise est ressenti aujourd'hui par la majorité, et non seulement par un petit groupe d'intellectuels angoissés; la crise est vécue comme un phénomène social assez généralisé. L'occidental d'aujourd'hui, et sans doute la remarque peut-elle s'étendre à maints africains ou asiatiques, n'habite plus facilement et spontanément sa culture collective. Loin d'être toujours ressentie comme le "lieu où il fait bon vivre", elle est souvent devenue aussi le "lieu où l'on a mal".

On peut partir de cette situation pour essayer de comprendre les relations dialectiques qui s'établissent entre la culture collective et la culture individuelle, ou entre la masse et le petit groupe d'individus qui assument consciemment la créativité culturelle dans une collectivité. Ici, trois précisions doivent être apportées. Premièrement, il n'y a pas, à proprement parler, de créativité culturelle de la collectivité comme telle. L'existence culturelle d'une collectivité s'exprime soit en terme de traditionalisme culturel, lorsque le poids des traditions et des structures sociales empêche le rajeunissement et le renouvellement, soit en termes de vitalité culturelle, lorsque les traditions culturelles permettent d'absorber et de façonner de façon spécifique le donné brut de l'expérience, par exemple les innovations technologiques.

Cette vitalité culturelle dépend de multiples facteurs, parmi lesquels l'expressivité du tempérament national, les attitudes collectives à l'égard du langage et une certaine tradition de recherche jouent un rôle certain. Cependant, un groupe culturel ne peut par jour, de façon durable et stable, de cette vitalité, s'il ne dispose pas d'une suffisante autonomie économique et politique. La plupart des participants au Colloque ont souligné à l'envi que les droits culturels et linguistiques des peuples ne sont pas vraiment respectés tant que ces peuples n'ont pas acquis les moyens économiques et politiques qui leur permettent de s'affirmer comme collectivités et de se mettre à l'abri des invasions culturelles. La culture collective et même une culture individuelle pour notre temps ne peuvent plus être définies à l'aide des catégories humanistes, élitistes et individualistes, héritées de la Renaissance.

Deuxièmement, on ne peut pas confondre, comme le fait Monsieur Cropley, créativité culturelle et "comportement créateur" (creative behaviour), ni définir la créativité en termes de "divergence" par rapport aux normes sociales. Il est difficile de ne pas voir dans cette définition une rémanence du vieil individualisme, mis en cause par toute la pensée contemporaine, y compris la psychologie récente. Nombre de comportements apparemment créateurs, disons plutôt non-conformistes, sont tout simplement la marque du désarroi culturel ou le fruit du commercialisme; ils viennent souvent suppléer aux insuffisances d'une culture collective et d'une culture individuelle anémiées, incapables d'assimiler les changements rapides qui se produisent dans les données de l'expérience. Les véritables créateurs de culture peuvent avoir certains comportements divergents par rapport aux normes habituelles de comportement, mais cette divergence ne suffit absolument pas à expliquer leur créativité.

Enfin, dans la langue française du moins, "créativité culturelle" désigne une certaine qualité de la culture individuelle qui la rend apte à assimiler et à particulariser les données historiques du milieu de vie (*Lebenwelt*), à donner naissance à certaines créations (oeuvres) culturelles, que ce soient des attitudes particulières à l'égard du monde, une certaine façon de comprendre le monde, des expressions artistiques ou rituelles, nouvelles ou réassumées de façon neuve. Si les individus créateurs reconnaissent, dans la solidarité, les sources et l'enracinement de leur création, ils contribuent à la vitalité d'une culture collective, ils la rendent, si l'on veut, créatrice.

Le dilemme posé aux politiques culturelles prend là sa racine. Les tenants de ces politiques sont fascinés avant tout, et c'est normal dans la mesure même où ils se soucient du bien commun, par des objectifs culturels à faire réaliser par la collectivité. Cependant, ces politiques risquent de ne refléter que la militance culturelle d'une très petite minorité, de négliger la force d'inertie culturelle (qui ne doit pas être confondue avec l'apathie culturelle) et les valeurs culturelles existantes, telles qu'elles sont vécues par la grande majorité. Il arrive d'ailleurs fréquemment que les définisseurs de la culture, non seulement des hommes politiques mais aussi des intellectuels et des artistes, aient rompu avec les valeurs et les attitudes existentielles qui appartiennent depuis longtemps à la culture collective dont ils ont hérité, précisément parce que, davantage informés des autres cultures et de certaines innovations, ils se sont voués à l'évolution de la culture, au nom d'une idéologie récemment acquise.

En conséquence, alors même qu'ils peuvent se réclamer d'une idéologie démocratique, ils échappent difficilement aux attitudes élitistes et exclusives en matière de culture, car leur culture individuelle obnubile, en tout ou en partie, leur culture collective. Maints définisseurs de culture ont tendance à ne retenir et à ne mettre en valeur, dans la culture concrète, que certains aspects de cette culture, précisément ceux qui correspondent à leur optique et à leur finalité particulières, considérant tout le reste comme nul et non avenu.

Comment expliquer autrement l'échec, dans de nombreux pays, de politiques culturelles planifiées par de brillants esprits? Par ailleurs, Madame Thapar a montré que le nationalisme se donne une conception très sélective de la culture collective, lorsqu'il désire

animer un projet politique. Il importe donc au plus haut point qu'une politique culturelle laisse à la collectivité elle-même le soin d'interpréter sa culture et d'orienter son avenir culturel, par divers organismes de participation et d'autogestion.

Ces principes généraux peuvent trouver une application dans la politique linguistique. Aucun participant au Colloque n'a introduit ou utilisé la distinction entre bilinguisme institutionnel et bilinguisme individuel, mais plusieurs participants ont distingué bilinguisme de fait et bilinguisme projeté comme objectif par une politique linguistique. Un pays biculturel est bilingue quand, et seulement quand, bilinguisme de fait et politique de bilinguisme se confortent mutuellement et se mesurent constamment l'un à l'autre.

Une communauté culturelle qui possède son propre territoire et ses propres institutions ne peut pas être bilingue, en tant même que communauté culturelle, la vie de la communauté se déroule nécessairement dans la langue ancestrale ou maternelle. Pour qu'une communauté soit vraiment ouverte à une autre langue au point où la majorité de ses membres puisse souhaiter la parler, il faut que l'éducation et les structures sociales de cette communauté, une fois assurée la vitalité de ses propres langue et culture, valorisent vraiment la langue et la culture de l'autre communauté. Un bilinguisme officiel n'a d'enracinement et d'avenir dans un pays que si les instances éducatives et sociales, à l'intérieur de chacune des communautés constituantes, font le pont entre les individus et les organismes chargés des politiques de bilinguisme.

On peut alors parler de bilinguisme social, parce que les deux langues ont acquis un statut social équivalent sur l'échiquier du pays. Le progrès du bilinguisme social dépend foncièrement de la conscience socio-politique et de l'ouverture culturelle des diverses communautés unilingues; sans ce progrès, le bilinguisme institutionnel et le bilinguisme individuel demeurent inefficaces dans la réduction des tensions entre communautés constituantes.

Au Canada, la réussite du bilinguisme officiel est subordonnée à la transformation des rapports socio-politiques entre les deux communautés principales. Le bilinguisme social, tel que le souhaite ou le rêve Monsieur Abou, ne peut pas être uniquement ni même principalement en termes linguistiques, encore moins en termes purement administratifs; il qualifie plutôt un climat politique et culturel, dans lequel chacune des deux communautés considère que l'éducation permanente de ses membres ne peut pas être faite convenablement sans tenir vraiment compte, non seulement dans l'enseignement de l'autre langue officielle mais dans toutes les médiations culturelles, de la culture concrète de l'autre communauté (culture vivante qui ne s'identifie pas avec sa souche européenne). Que l'on croit ou non en la possibilité d'une "culture nationale", chapeautant les cultures des deux communautés différentes, importe beaucoup moins que la transformation des mentalités, que l'instauration d'un climat d'accueil et de tolérance active dans les organismes les plus proches de la population. Ce qui est visé dans des pays comme le Liban, la Suisse, la Belgique, la Finlande, le Cameroun, peut-il l'être au Canada?

15. POLITIQUES TOUCHANT LES MINORITÉS LINGUISTIQUES

(Extrait du *Rapport de la Conférence Internationale sur les minorités*, Trieste, 10-14 juillet 1974)

RAPPORT SOMMAIRE

La conférence, organisée par un groupe d'organismes dévoués à la cause des droits et problèmes des minorités avec l'appui des organismes publics de la région, a attiré environ 800 participants: de nombreux journalistes, responsables d'organismes "minoritaires", représentants des pouvoirs publics et un certain nombre d'universitaires.

Objectifs

L'objectif de la conférence était précisément de réunir à une même tribune de discussion ces deux derniers groupes mentionnés (chercheurs et administrateurs publics) de façon à fournir aux gouvernements centraux, régionaux et locaux une base scientifique sur laquelle appuyer leurs politiques en matière de minorités. La couverture géographique de la conférence a été limitée à l'Europe. Par ailleurs, les organisateurs ont voulu élargir le sujet jusqu'à toucher les problèmes des minorités non seulement nationales et linguistiques, mais aussi raciales, sociales, religieuses, culturelles, etc. . . Pour y parvenir, les réunions ont été organisées en trois sections siégeant concurremment: a) problèmes de langue et de culture; b) problèmes sociaux et économiques; c) problèmes juridiques et institutionnels.

Résultats

a) *Limitations*

Manifestement les objectifs n'ont été que partiellement atteints. On peut reprocher les lacunes suivantes:

1. La conférence a été oblitérée par l'omniprésence du problème slovène en Italie. La très grande majorité des participants à la conférence étaient italiens ou yougoslaves: naturellement le plus grand nombre des interventions ont évoqué les problèmes de la communauté slovène dans les régions du Friul, de la Vénétie Julienne et de Trieste.

2. De ce fait, les problèmes communs aux minorités européennes, les tendances fédérales du droit interne et international en cette matière, les analyses comparatives ont été peu abordés, sauf dans les communications introductives.

3. Un des objectifs déclaré de la conférence, celui de faire porter celle-ci sur tous les types de minorités n'a pas été atteint: l'essentiel des communications et des interventions a porté sur les minorités ethniques. A vrai dire, là-dessus, l'objectif était manifestement trop ambitieux.

4. La répartition des communications sous trois enseignes (problèmes de langue et de culture; problèmes sociaux et économiques; problèmes juridiques et institutionnels) s'est avérée paralysante:

   a) parce que le programme de chaque section n'était pas connu (même la liste des orateurs n'était pas disponible);

   b) parce que les sections siégaient concurremment;

   c) parce que la répartition des communications n'était pas stricte; les intervenants débordaient le champ des thèmes (par exemple les communications de nature historique ont été trop nombreuses).

5. On se serait attendu, vu l'éventail assez long de participations (16 pays), à ce que des rapports régionaux (problématiques particulières) soient soumis, parallèlement à des communications sur des problèmes généraux, vus dans l'optique systématique (aspects juridiques, économiques, psycho-sociaux, etc. . . du problème des minorités). Au lieu de cela, outre les communications introductives, tout a été logé à trois enseignes qui ont été peu suivies. Le résultat en est que les participants n'ont appris que par bribes et au hasard de communications non programmées l'information qu'ils cherchaient sur les diverses situations de minorité en Europe.

6. Une faible partie des communications seulement a été distribuée sous forme écrite et ce n'était pas les plus intéressantes: les documents n'étaient pas numérotés, donc pas de moyen de contrôle (le compendium ci-joint comprend la totalité de ce que nous avons pu recueillir). Or tout problème de minorité comporte des données factuelles (chiffrées entre autres) qu'il est préférable de transmettre sous forme écrite, d'avance si possible.

7. Autre faiblesse: absence totale de représentants des pays de l'Est (sauf les Yougoslaves très nombreux). Une confrontation des situations en Yougoslavie et en Italie a pu être faite, par induction, à partir des nombreuses communications sur les Slovènes d'Italie et sur les minorités italiennes en Yougoslavie (dont l'Italienne): mais les études essentiellement comparatives ont été extrêmement rares. A plus forte raison, la comparaison entre les situations à l'ouest et les situations à l'est, globalement, n'a pas pu être faite. Lacune grave quand on considère la fragmentation ethnique et linguistique de l'Europe centrale et orientale.

8. Les discussions au niveau des principes, des grandes tendances, des schèmes de solution universelle, continentale, ou simplement internationale ont été rares. Les communications ont été en général plus factuelles que théoriques, plus empiriques que méthodologiques, plus monographiques que comparatives.

b) *Résultats*

Analyse minutieuse des droits et obligations découlant des Déclarations, Statuts et Règlements des Nations-Unies en matière de protection des minorités.

Analyse historique du droit des minorités faisant ressortir le processus d'émergence de la conscience minoritaire et de non acceptation par les majorités. La Case léniniste du droit des nationalités et son application positive dans les Etats socialistes.

Critique du fait que le système étatique actuel est encore souvent basé sur une conception unitaire de la nationalité. Interprétation des problèmes actuels par la concurrence, entre cette base unitaire et la transposition de la diversité de la société pluraliste au niveau du partage du pouvoir.

Communication importante cherchant à définir le concept de "minorité" et à montrer que les textes juridiques sont en général insuffisants à cet égard.

Examen de la question des minorités sous l'éclairage marxiste, faisant ressortir les différences entre le centralisme bourgeois et le centralisme démocratique.

Plaidoyer pour faire accepter par la communauté internationale, au-delà des trois niveaux de protection des minorités (1. principe de non-discrimination des personnes; 2. droits collectifs des minorités; 3. octroi de l'autonomie aux groupes), le droit d'autodisposition. Plaidoyer pour une Europe fédérale.

Communications et nombreuses interventions intéressantes par leur caractere passionné se portant à la défense des minorités slovènes, friulanes, aostiennes, grecques, albanaises, sardes, etc. . . d'Italie.

A développé un thème intéressant repris par quelques intervenants: Les rapports de plus en plus fonctionnels entre "minorités" et "régionalisme".

Sur la classification et une typologie des minorités. Aussi sur l'élargissement du débat aux aspects non seulement démographiques mais aussi économiques et sociaux.

Interdépendance et indépendance des deux niveaux de droit se préoccupant des minorités: international et constitutionnel.

Typologie des minorités de régions frontalières. Suggère une typologie politologique (6 classes).

Explication d'une fort intéressante étude menée par l'Institut d'Études et de Recherches inter-ethniques et inter-raciales (Nice) sur les mouvements migratoires européens centre-périphérie et sur le remodelage ethnique de l'Europe littorale (retraités et promoteurs) et intérieure (travailleurs migrants).

Suggestions pratiques sur le mode d'administration et de contrôle des recensements en matière ethnique et linguistique.

16. L'ÉCOLOGIE DE L'ÉDUCATION BILINGUE

(Extrait d'un *Rapport préparé à l'occasion du 8e Congrès mondial de sociologie*, Toronto, du 18 au 24 août 1974)

CONCLUSION

L'efficacité d'une formule donnée d'éducation bilingue dépendra de la nature et du statut relatif des deux langues en cause, de la variété de chacune des langues utilisées au foyer, de sa fonction, de son degré d'utilisation, et du comportement linguistique de l'élève.

Dans toute situation de contact interlinguistique il y a des rapports d'ordre social qui ne se limitent pas à la langue. Si le contact se fait dans le cadre d'un système d'éducation, ces rapports s'inscrivent dans un plus vaste contexte.

Les variables linguistiques peuvent être tributaires de la structure ethnique de la communauté, tandis que l'adaptation d'une formule d'éducation à une situation donnée de contact interlinguistique dépendra de la nature du milieu, de la répartition spaciale des langues et du rôle que joue une politique linguistique à l'intérieur d'une politique nationale.

Puisque toutes ces variables ont un rapport différent l'une avec l'autre, elles constituent un système ou tout se tient et dont le changement d'un seul élément peut avoir son effet sur les autres éléments du système.

On peut faire modifier une centaine de variables aptes à changer le comportement linguistique de l'élève dans un milieu donné. Dans la mesure où l'école est une adaptation aux besoins de l'élève dans son milieu, on a le droit de se présenter l'éducation bilingue comme problème essentiellement écologique.

17. LA SCOLARISATION EN LANGUE MATERNELLE

(Extrait d'un *Rapport du Colloque sur les problèmes de la scolarisation en langue maternelle dans une sous-région d'Afrique*, Dakar, Unesco-BREDA, 14-18 juin 1976)

Les experts ont fait leurs les voeux présentés dans le document de travail. Ils ont noté particulièrement, eu égard aux objectifs de leur rencontre et surtout en raison des diverses relations d'expériences de promotion des langues africaines, l'utilité de réaffirmer que "la base de départ de toute action visant la promotion de la ou des langues maternelles en tant qu'instrument essentiel de la scolarisation est l'adoption d'une ou de plusieurs langues nationales véhiculaires comme langue(s) officielle(s). Une telle option de caractère politique est du seul ressort des Etats africains et relève de la compétence nationale, non de celle des organisations internationales" (ED/CONF/813, p. 7).

Les experts ont noté avec satisfaction les engagements solennels pris au sein de l'OUA et de l'Unesco (Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Afrique à Accra et Conférence des ministres de l'éducation des Etats membres d'Afrique à Lagos). Ils ont relevé que les instances internationales qui s'intéressent au développement des infrastructures économiques et sociales prennent en considération l'impact et les retombées que ne peut manquer d'avoir une plus grande utilisation des langues nationales sur la productivité agricole, l'efficacité technique, le rendement de l'administration, etc. Ils insistent sur le fait que tout appui donné à la promotion de ces langues assure une rentabilité accrue des activités de la vie économique et sociale auxquelles s'intéressent les organismes de coopération. Dans la mesure du possible, il serait souhaitable d'inclure dans les projets des composantes visant à l'utilisation et la promotion des langues nationales.

Les experts sont également heureux de noter les expériences de promotion de langues africaines et disent suivre avec intérêt les projets en cours. Ils réaffirment que la recherche de l'unité nationale peut fort bien se réaliser par le rapprochement des populations, grâce à une meilleure compréhension et au respect mutuel sur la base d'une remise en honneur des traditions dont les langues sont porteuses. Ils constatent cependant que la nécessité de trancher entre le souci de démocratisation et l'impossibilité d'offrir l'accès à l'éducation dans des langues se caractérisant par l'exiguïté du champ d'application représente un choix d'autant plus difficile que le facteur économique intervient puissamment et que les difficultés politiques de l'adoption des langues maternelles se trouvent renforcées par une difficulté d'ordre sociologique très générale; l'opinion publique considère assez souvent la langue étrangère comme l'instrument privilégié et, en fait, unique de la promotion sociale.

Les experts souhaitent que l'on passe à l'application des recommendations et décisions du plan décennal de l'Unesco, à savoir:

1. Que les langues africaines soient utilisées pour la transmission des connaissances à tous les niveaux (à partir de l'école maternelle) et dans toutes les activités nationales et ce, sans attendre les résultats des recherches théoriques en cours ou à entreprendre;

2. Que le statut de "langues officielles" dont sont dotées les langues étrangères soit revisé au profit des langues africaines;

3. Qu'une coopération étroite et effective s'instaure entre les États en vue de favoriser la coordination des activités de recherche tant sur le plan national, international, qu'africain, et de standardiser les écritures des langues;

4. Que les langues africaines à caractère interafricain soient enseignées dans tous les pays en même temps que les langues nationales;

5. Que les États prennent des mesures appropriées afin que les langues qui n'ont pas été choisies comme langues nationales ou officielles concourent tant à l'enseignement des langues africaines qu'à l'enrichissement du patrimoine culturel;

6. Que pour la confection du matériel didactique, les mesures appropriées soient prises afin qu'une étroite collaboration s'établisse entre les linguistes, les pédagogues, les spécialistes des différentes disciplines, les usagers véritables des langues africaines;

7. Que dans la transmission des connaissances, une place soit faite aux valeurs qui étaient généralement transmises oralement;

8. Que priorité soit accordée au recyclage du personnel enseignant actuel et à la formation de nouveaux cadres enseignants;

9. Que les mesures adéquates soient prises pour l'utilisation optimale des moyens de communication de masse dans l'enseignement des langues africaines et pour l'utilisation la plus large possible des langues africaines par les moyens de communication de masse.

Les experts émettent le voeu que les autorités politiques des pays africains et les instances officielles de l'Unesco, l'OUA et d'autres organisations gouvernementales et non gouvernementales, soutiennent particulièrement et fortement les actions suivantes:

1. *Les recherches linguistiques orientées vers l'application*

Recherches en vue de l'élaboration d'une orthographe basée sur une analyse phonologique et la transcription des langues africaines; travaux de comparatisme génétique, description des structures des langues africaines, études contrastives et comparatives des langues africaines en contact; étude des variantes dialectales et de leur évolution dans la perspective de l'émergence d'une langue commune; études statistiques sur les langues africaines de grande diffusion et sur les possibilités de leur utilisation dans la scolarisation; études sur les procédés d'enrichissement des lexiques (créations internes et emprunts); l'éducation dans un contexte bilingue et multilingue, urbain et rural; recherches sur la planification linguistique et les critères du choix d'une langue pour la scolarisation.

2. *Les recherches pédagogiques proprement dites*

Principes d'élaboration des matériaux didactiques, exploitation pédagogique de la tradition orale; études sur les problèmes de la communication en classe; recherches et expérimentations d'écoles maternelles utilisant les langues africaines; travaux sur l'exploitation pédagogique des moyens de communication de masses (radio, TV, presse, etc.); études sur les étapes à parcourir dans la scolarisation en langues maternelles.

3. *La coopération régionale et internationale*

C'est en ce domaine qu'il serait heureux de soutenir et de promouvoir la diffusion de l'information, l'échange d'expériences, la formation de spécialistes (linguistes et pédagogues) des langues africaines. Des actions ponctuelles à envisager seraient, par exemple, les suivantes: organisation de séminaires, stages de formation et de recyclage principalement pour les langues de communication interrégionale; création d'associations de linguistes africains (là où elles n'existent pas); publication de répertoires des institutions et des spécialistes intéressés par l'étude de l'enseignement des langues africaines; établissement d'un dispositif propre à favoriser les échanges (banque de données, publication périodique régionale); enfin, confection de bibliographies de base sur les langues et la culture africaines; utilité de soutenir des programmes d'échange de spécialistes en langues africaines, enseignants de chercheurs.

4. *Les actions de sensibilisation de l'opinion*

Celles-ci devraient être menées périodiquement et toucher toutes les couches de la société africaine. La promotion des langues devrait se manifester aussi par l'organisation de concours et prix littéraires et la sanction officielle, sous forme de diplômes par exemple, des études en langues africaines et des mérites particuliers en ce domaine. Enfin, il serait indiqué d'insister auprès de l'Unesco pour que le programme ALSED donne une plus large place et audience aux questions des langues africaines.

Dans la même série:

B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy

B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.

B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.

B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert

B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.

B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosaline Kwan-wai

B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy

B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.

B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.*
Verdoodt, Albert

B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.

B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.

B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.

B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.

B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert

B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.

B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*
Richards, Jack C.

B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A.

B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.

B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert

B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.

B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean

B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.

B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre

B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*
Mackey, William F.

B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.

B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston

B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning.*
Richards, Jack C.

B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard

B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien

B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)

B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa

B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.

B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.

B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.

B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.

B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis

B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.

B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc

B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane

B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary

B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.

B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy

B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.

B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)

B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim

B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin

B-58 *La culture politique du mouvement Québec français.*
Turcotte, Denis

B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard

B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Novek, Joel

B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faik, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesep

B-62 *7e Colloque 1976 – Actes / 7th Symposium 1976 – Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de politique linguistique.*
Turi, Giuseppe

B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*
Ragusich, Nicolas-Christian

B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*
Verdoodt, Albert

B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
Abou, Sélim

B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*
Daigle, Monique

B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching*
Mackey, William F.

B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*
Kwofie, Emmanuel N.

B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
Clément, Richard

B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*
Mackey, William F.

B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
Huot, France

B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
Brann, C.M.B.

B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*
High Locastro, Virginia

B-75 *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et guide du chercheur.*
Mackey, William F.

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A – Etudes/Studies (Presses de l'Université Laval)

*A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*. Québec, 1970, 172 p.

A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis*. Québec, 1971, 84 p.

A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe*. Québec, 1973, 394 p.

A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact*. Québec, 1972, 374 p.

A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique*. Québec, 1972, 383 p.

A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite*. Québec, 1973, 260 p.

A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis*. Québec, 1973, 234 p.

A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*. Québec, 1974, 288 p.

A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/presentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions*. Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.

A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent*. Québec, 1976, 648 p.

A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*. Québec, 1976, 290 p.

A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*. Québec, 1976, 146 p.

A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response*. Québec, 1977, 309 p.

A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador*. Québec, 1978, 136 p.

A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde*. Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.

A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde*. Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

*Epuisé. / Out of print.

Série C – Publications extérieures/Outside publications

C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale.* Paris, Didier, 1970, 236 p.

C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem.* Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.

C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français.* Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.

C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international.* (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.

C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States.* Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.

C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique.* (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.

C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multinational Society.* Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.

C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature.* Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.

C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues.* Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.

C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress.* El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)
W.F. Mackey – General Editor

C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation.* 1972, 185 p.

C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings.* 1972, 200 p.

C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment.* 1972, 248 p.

C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest.* 1975, 352 p.

C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States.* 1977.

C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition.* 1977, 347 p.

C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood.* 1977, 443 p.

C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community.* 1977, 223 p.

Série E – Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)

E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. I: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. I: *Central and Western South Asia.* Québec, 1974, 408 p.

(en préparation/forthcoming)

E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation.* Vol. 1: *Les Amériques / Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use.* Vol. 1: *The Americas.* Québec.

Série F – Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests.* Québec, 2e éd., 1977, 570 p.

*F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography.* Québec, 1970, 276 p.

F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism.* Québec, 1972, 757 p.

F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography.* Québec, 1975, 401 p.

(sous presse)

F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography.* Québec.

*Épuisé. / Out of print.

Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

Séries A, E, F:

PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL,
C.P. 2447,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7R4

INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.,
P.O. Box 555,
Forest Grove,
Oregon 97116, USA

CLUF/L'ECOLE,
11, rue de Sèvres,
75006 Paris,
France

Série B:

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4

B-40, B-44, B-62:

ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE,
Institut des langues vivantes,
Université d'Ottawa,
59 est, avenue Laurier,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1N 6N5

C-1, C-3, C-6:

MARCEL DIDIER LIMITEE,
2050, rue Bleury, suite 500,
Montréal, Québec,
Canada, H3A 2J4

DIDIER,
15, rue Cujas,
75005 Paris,
France

C-2:

HARVEST HOUSE LIMITED,
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada, H3Z 2B9

C-4:

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany

APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1A 0S9

C-5:

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA

C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107:
NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01960, USA

DIDACTA,
3465, Côte-des-Neiges, suite 61,
Montréal, Québec,
Canada, H3H 1T7

C-8:
MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME,
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7P4

C-9:
LIBRAIRIE KLINCKSIECK,
11, rue de Lille,
75007 Paris,
France

C-10:
TEXAS WESTERN PRESS,
University of Texas,
El Paso,
Texas 79968, USA